

# Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages

Jeanne Moll,  
sciences de l'éducation,  
Strasbourg, Baden-Baden

QU'EST-CE QUI FAIT qu'à l'intérieur du groupe de la classe beaucoup d'élèves ont un comportement différent de celui qu'ils peuvent adopter en relation duelle avec les enseignants ? Et pour quelles raisons ces derniers redoutent-ils souvent d'« affronter » leur classe qu'ils comparent parfois à une meute ? Quels phénomènes déroutants s'y produisent qui déstabilisent adultes et adolescents et ont une incidence sur les apprentissages ?

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler d'abord que l'intérêt psychologique pour les groupes s'est manifesté à la fin du xix<sup>e</sup> siècle, siècle qui fut l'époque des grandes organisations collectives et de l'émergence des nations, avant la montée des nationalismes et des fascismes au xx<sup>e</sup> e. À la suite de Gustave Le Bon qui publie en 1895 *La Psychologie des foules*, des Anglais Trotter et Mac Dougall qui étudient respectivement *L'Instinct grégaire* (1916) et *La Mentalité de groupe* (1920), Freud publie en 1921 *Psychologie des foules et analyse du moi*. Freud souligne dans cet ouvrage le mérite de Le Bon d'avoir relevé dans les foules ordinaires l'inhibition collective de l'activité intellectuelle et l'exaltation de l'affectivité sous l'influence des meneurs et du prestige qu'ils exercent. Par ailleurs, Le Bon a montré que les forces de l'inconscient sont à l'œuvre dans les foules où la levée des refoulements entraîne la satisfaction des pulsions violentes. Cela n'empêcherait d'ailleurs pas les foules d'être capables d'accès de renoncement, de désintéressement, de dévouement à un idéal. Qu'est-ce qui les entraîne donc sur le versant de l'agressivité destructrice ou au contraire sur celui de la générosité ? Parallèlement, qu'est-ce qui fait qu'une classe recourt au chahut avec un professeur et travaille au contraire de façon productive avec un autre ? Il ne suffit sans doute pas de savoir, comme Freud l'affirme, qu'« un individu isolé subit au sein d'une foule et sous l'influence de celle-ci, une modification de son activité psychique, à un niveau souvent profond. » D'autres éléments entrent en compte que nous essaierons d'analyser.

Sans que l'on puisse parler de foule ou de masse à propos d'une classe de vingt-cinq ou trente-cinq élèves, on ne peut négliger l'hypothèse que le groupe en tant que tel exerce une influence sur l'individu, influence qui va dans le sens d'une mobilisation d'affects contradictoires et, par voie de conséquence, d'un empêchement de

penser dû à l'angoisse. Il convient dès lors d'essayer de comprendre ce qui se passe dans le rapport de chacun au groupe en sachant – comme Freud l'écrit dans son ouvrage de 1921 – que « dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'autre intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire. » Dans le groupe de la classe tel qu'il se présente en début d'année, les jeunes sont encore des inconnus les uns pour les autres, ils forment une masse indistincte où chacun se sent menacé dans son intégrité par la présence de l'autre. Le professeur aura alors à détourner l'angoisse qu'ils peuvent éprouver à des degrés divers et à les aider à trouver la bonne distance pour qu'ils abordent les apprentissages dans un climat affectif suffisamment sécurisant. En d'autres termes, l'enseignant doit réfléchir à la manière dont il peut permettre à chacun de s'affirmer comme sujet, de se situer comme « je » pour rejoindre sans crainte le « nous » collectif. Il lui reviendra de transformer le groupe potentiellement violent des enfants ou adolescents rassemblés en début d'année de façon plus ou moins aléatoire en un véritable groupe de travail où chacun se sent à la fois reconnu dans sa singularité et solidaire du groupe. Au début du *xxe* siècle, l'instituteur suisse Hans Zulliger nous a indiqué une piste possible. Il compte parmi ces pédagogues qui, après avoir « rencontré » la psychanalyse, ont pensé nouvellement les relations intersubjectives à l'intérieur de la classe et ont inventé d'autres manières d'enseigner. Plus tard, les praticiens de la Pédagogie institutionnelle ont à leur tour introduit des médiations dans la classe pour en finir avec la relation frontale génératrice de violence.

## **Le groupe en nous, dès le début de la vie**

À l'instar du psychanalyste anglais Wilfred Ruprecht Bion, nous avançons l'hypothèse que tout groupe est autre chose que la somme des individus qui le composent, comme le corps est plus que la somme de ses membres. C'est une structure spécifique qui influence de façon déterminante la vie psychique de l'individu isolé, à l'image et dans la continuité de ce qui se passe au début de la vie dans le groupe familial. C'est là que le bébé qui a été appelé à la vie par des adultes qui ont commencé de le rêver, fait l'expérience de son absolue dépendance d'autrui, de sa mère en tout premier lieu, de son père et de tous ceux qui l'entourent de leurs soins affectueux. C'est là qu'en relation avec autrui, il naît au désir, mais aussi à l'angoisse.

L'enfant, cet « être génétiquement social » ainsi que le nomme Henri Wallon, ne peut grandir qu'au sein d'un groupe humain à travers la dialectique complexe du lien à autrui et de l'affirmation progressive de soi. C'est là qu'il apprend à passer d'une relation duelle à une relation triangulaire qui ouvre vers les autres ; il commence en effet à vivre en symbiose avec sa mère dont il reçoit la nourriture en même temps que les messages de vie et de tendresse. Par le fait qu'elle accompagne, du regard, de la voix et de ses paroles, l'expérience de l'enfant, et lui attribue ainsi du sens, elle l'introduit au monde du langage et de la culture tout en exerçant une fonction contenante. W.R. Bion souligne l'importance de ce qu'il appelle la « fonction

alpha » de la mère : cela signifie que son appareil psychique est à même de recevoir et de transformer les éléments perturbateurs vécus par le bébé, le chaos émotionnel qu'il ressent, en représentations de mots ; ainsi, elle lui rend vivable et acceptable la violence éprouvée, comme si elle disposait d'un « appareil à penser » les pensées de l'enfant qu'elle va lui restituer à son tour.

Cette fonction psychique de l'autre dans l'accès au langage, l'usage de la parole et la formation de la pensée de l'enfant n'est pas également assumée par les mères et les proches ; elle varie selon leur histoire intersubjective et leur héritage psychosocial. Il en résulte que bien des enfants n'ont pu développer un « appareil à penser » à l'intérieur d'eux-mêmes, ils sont comme dans le vide, ne se sentent pas contenus ni étayés car ils ont vécu des passages trop abrupts du monde maternel au monde social de la crèche et ils n'ont pu construire une image suffisamment bonne d'eux-mêmes. Ils sont envahis par ce que Jacques Lévine appelle « le non-intégrable de l'image de soi », par de la violence et de l'angoisse face à leurs pulsions d'emprise et de toute-puissance avec lesquelles autrui ne leur a pas appris à composer. Il leur a manqué d'avoir été « portés » et rassurés par un adulte fiable et aimant qui leur aurait donné un sentiment de continuité d'existence. Cette absence vient renforcer l'inquiétante étrangeté du « fantôme d'autrui » que chacun porte en soi depuis ses premières expériences existentielles et notamment depuis que l'enfant a vécu douloureusement l'angoisse d'abandon en ne reconnaissant pas sa mère dans le visage d'un étranger face à lui.

C'est ainsi que les enfants arrivent à l'école maternelle, chacun le sait, avec des atouts bien différents, selon la qualité des soins maternels et de l'accompagnement interne – satisfaisant, carencé ou hypertrophié – dont ils ont bénéficié chez eux. Il en résulte une extrême hétérogénéité des besoins affectifs et des comportements au sein du groupe.

D'autre part, la façon dont l'enfant a vécu dans sa famille ce qu'on appelle la triangulation, la confrontation vers quatre ou cinq ans à l'interdit de l'inceste et aux lois de la différence des sexes et de la différence des générations, la façon dont il a été amené à renoncer ou non à son désir de former couple avec le parent du sexe opposé, à son désir d'éliminer l'autre parent qu'il aime également, a des conséquences au niveau de sa construction identitaire et de sa manière d'être avec les autres. S'il a pu, dans une famille structurante et aimante, accepter de se voir imposer sans trop d'angoisse des limites à ses désirs œdipiens, il assumera aisément sa place d'enfant à côté d'adultes qui lui donnent envie de grandir et il cherchera des contacts avec des camarades de son âge. De même, il sera disponible pour les apprentissages scolaires.

Les enfants qui n'ont pu se situer clairement quant à leur sexe et à leur parenté, à qui on n'a pas signifié de limites, vivent dans une confusion dommageable à leur croissance psychique. En quête de repères, ils ne cessent de vouloir recréer avec les adultes une relation duelle qui les rassurerait, ils les « cherchent » agressivement ou alors se réfugient dans une solitude angoissante, autrui leur apparaissant comme trop

menaçant pour leur intégrité. Il n'est pas étonnant alors que ces enfants ne soient pas prêts à investir les apprentissages ni à partager les jeux de leurs camarades.

La psychanalyse nous a appris qu'il y a de l'autre en nous et que chacun est un « moi groupal », comme dit J. Lévine, c'est-à-dire porteur de différents « moi » du fait de ses appartenances croisées – génétique, familiale, linguistique, sociale, religieuse... – et à partir de ce qu'il a prélevé et intégré ou non chez autrui dès avant la naissance. D'autre part, les modes relationnels qui se sont instaurés dans la petite enfance, à partir de la satisfaction ou de la non-satisfaction des exigences pulsionnelles et selon la façon dont elles ont été résolues, perdurent au cours des ans et ne cessent de colorer inconsciemment notre rapport à autrui, autrui ayant alors à supporter ce que Freud nomme « une sorte d'héritage sentimental »... Aussi n'est-il pas inutile, pour les enseignants, de se familiariser avec les données essentielles de la construction psychique du moi conflictuel : celui-ci ne cesse de négocier avec les impératifs souterrains du ça et du surmoi et avec les contraintes de la réalité. Ils comprendront peut-être mieux l'origine de l'extrême hétérogénéité des élèves qui ne peuvent pas laisser à la porte de l'école les blessures non cicatrisées de leur vécu familial et qui portent en eux, comme tout humain, le besoin d'avoir de la valeur et de compter aux yeux d'autrui, le besoin de sécurité affective et le besoin d'appartenance à un groupe.

Il y a « deux catégories d'enfants dans tous les groupes d'élèves », écrit Donald Woods Winnicott dans *L'Enfant et le monde extérieur* (1978). « Il y a ceux dont les foyers sont satisfaisants, ils font par leur développement affectif un usage naturel de leur foyer. Dans leur cas, le plus important de la mise à l'épreuve et du passage à l'acte se fait à la maison, les parents étant capables et désireux de prendre leurs responsabilités. Les enfants viennent à l'école pour ajouter quelque chose à leur vie, ils veulent apprendre [...] Au contraire, les autres enfants vont à l'école dans un autre but. Ils y vont avec l'idée que l'école pourrait leur fournir ce que leur foyer ne leur a pas offert. Ils n'y vont pas pour apprendre mais pour y trouver un foyer hors du foyer. Cela signifie qu'ils recherchent une situation affective stable dans laquelle ils pourront faire usage de leur labilité affective, un groupe dont ils pourront peu à peu faire partie, un groupe qui pourra être mis à l'épreuve pour résister à l'agressivité et supporter les idées agressives. » (p. 178) La situation ne s'est pas modifiée depuis que l'auteur a écrit ces lignes, bien au contraire. Le dépérissement de la fonction paternelle, la perte croissante des valeurs sous l'empire de l'argent et les soubresauts de l'économie ont contribué à une déstructuration toujours plus grande des familles. Beaucoup d'enfants et d'adolescents souffrent ainsi de carences affectives et d'un manque à être qu'ils cherchent à combler en rejoignant des bandes qui leur donnent le sentiment d'exister. Mais de la bande au groupe structurant comme peut le devenir un groupe classe, il y a loin ! Nous verrons ultérieurement ce qui peut aider des jeunes en inappétence scolaire à commencer de se reconstruire, au sein du groupe, et à retrouver le désir d'apprendre.

## Du groupe de la fratrie à la classe ou l'importance des transferts latéraux

La présence ou non de frères et sœurs dans la constellation familiale, la place de l'enfant au sein de celle-ci, la façon dont il a pu intégrer ou non la jalousie, voire la haine à l'égard de ceux qu'il a ressentis et ressent peut-être encore comme des rivaux dans l'amour des parents, exercent également une influence sur sa manière d'appréhender le groupe de la classe. En effet, l'enfant ou l'adolescent peut transférer inconsciemment des sentiments ambivalents – d'amour et de haine mêlés – éprouvés à l'égard d'un aîné ou d'un cadet, sur des camarades d'école qui lui rappellent à son insu des frères ou des sœurs enviés et détestés davantage qu'aimés. Ces déplacements émotionnels qui font revivre le passé dans le présent et qui se portent sur des collègues sont appelés transferts latéraux. On les voit à l'œuvre dans la formation de ces sympathies ou aversions spontanées qui manifestent la dynamique inconsciente à l'œuvre dans les relations humaines et qui peuvent être, en raison de la culpabilité sous-jacente, source de blocages intellectuels.

L'enfant ou l'adolescent qui a le sentiment de ne pas avoir la place qui lui revient dans le cœur de ses parents et qui entend de surcroît qu'on le compare à un frère ou une sœur plus « valeureux » peut être envahi par des pulsions de haine et de vengeance qui l'empêchent d'investir les apprentissages. Son agressivité, ses attitudes de défi ou au contraire de repli sur soi, d'isolement dans le groupe, manifestent, en même temps que son rejet d'autrui, un appel secret à de la reconnaissance. Tant que cet appel n'est pas entendu, tant que le jeune n'a pas droit à une existence propre aux yeux d'autrui qui reconnaît sa singularité, il est en situation de détresse dans un environnement éprouvé comme hostile et il est dans l'incapacité d'apprendre.

À l'intérieur de la classe, et en conformité – ou en opposition – inconsciente avec ce qu'ils vivent dans la fratrie, certains jeunes vont nouer des alliances avec l'un ou l'autre camarade ressenti comme un double de soi et former des duos pour mieux tenir à distance, dans une indifférence feinte, les autres qu'ils ressentent comme potentiellement destructeurs. L'angoisse qui les taraude n'est bien sûr pas propice aux apprentissages, car ils tiennent d'abord à assurer leur survie psychique.

Il se peut aussi que, pour contrer une bande déjà constituée autour d'un chef sur la base de pulsions agressives, des jeunes s'associent en un clan rival et passent à l'attaque verbale ou physique pour se défendre de l'angoisse d'anéantissement. On voit parfois des jeunes fragiles se mettre sous la dépendance et la protection de « caïds » qui, s'ils leur renvoient une image forte d'eux-mêmes et leur servent de surface identificatoire, exploitent conjointement leur docilité et leur manque d'autonomie. Quoi qu'il en soit, avant même d'être pris en charge par le professeur, le groupe qui n'est alors en début d'année que rassemblement aléatoire d'individus, est lieu et source d'excitations multiples. Il mobilise des craintes primitives où l'angoisse de l'autre, vécu comme potentiellement dangereux, le dispute à la fascination qu'il exerce conjointement.

## La personne de l'enseignant et son influence sur les élèves

Ces craintes primitives, liées à des fantasmes de dévoration, de destruction, de morcellement et d'impuissance se traduisent par la peur de prendre la parole dans une assemblée par exemple, la peur de perdre la face, le désir de disparaître et de prendre la fuite ou au contraire l'envie de braver le groupe en le défiant et en l'agressant. L'enseignant insuffisamment préparé psychologiquement à travailler avec des groupes peut être amené à revivre inconsciemment ces angoisses archaïques lorsqu'il aborde une classe. Les jeunes détectent très vite la fragilité de l'adulte qui ne sait comment réagir à la peur qui l'envahit et semble le tétaniser. Selon l'état d'anxiété intérieure où ils se trouvent, et parce qu'il y a communication inconsciente entre les humains, ils réagissent sans ménagement à la détresse du professeur qui ne sait pas les protéger de leurs propres pulsions. « J'entends encore les cris, parfois même les hurlements des élèves déchaînés, je vois les feuilles roulées en boule voler dans la classe, ou être jetées par terre, ou encore lancées, exprès, à côté de la poubelle, les boulettes de papier mâché qui s'écrasent contre le tableau, sur les murs, partout, les chaises reculées bruyamment, voire renversées, les pieds qui raclent le sol en laissant de grandes traînées noires, les ricanements venus de je ne sais où, les règles métalliques qu'une main invisible fait tomber, non pas une fois, mais dix fois de suite », écrit Chantal Cambronne-Desvignes dans *Le Chahut* (Éd. Le Bord de l'Eau, 2001<sup>1</sup>). Et elle ajoute : « Les mots que je parviens à dire, d'une voix blanche, étranglée par la peur, ne sont pas entendus, les menaces de punition que je profère n'ont absolument aucun effet. Je suis désespérément seule, prisonnière sans aucun espoir d'évasion, attendant la mise à mort. Le temps n'en finit plus de s'écouler, les minutes durent des siècles. » Dans de telles circonstances, où « tous participent directement à la curée ou se contentent de prendre plaisir au spectacle », les élèves ne sont plus en état d'apprendre. Ils forment une horde sauvage et indistincte et ils se défoulent sur la cible qu'est l'enseignant alors complètement dépossédé de son pouvoir.

Pour se défendre de ce qu'il ressent comme une menace pour son intégrité psychique, un professeur apparemment mieux armé peut recourir à l'autoritarisme et donc feindre de contenir les élèves par la crainte qu'il suscite, voire la terreur qu'il fait régner. Certains élèves dociles acceptent la domination de celui qui s'impose et se plient à ses exigences, non sans le détester en même temps. Ils reportent sur lui l'ambivalence affective qu'ils ont adressée ou adressent encore inconsciemment à leurs parents. D'autres manifestent leur réprobation intérieure et leur refus de la soumission à une autorité contraignante en ne faisant rien. Ils revendiquent par là leur désir d'être traités comme des sujets et non comme des objets de pouvoir... À leur transfert dit négatif sur la personne du professeur qui ne reconnaît pas ce dont il s'agit, ce dernier peut répondre par de la haine et des humiliations. Ainsi se met en place un réseau de violence évidemment peu propice aux apprentissages. Là où règnent des rapports de force où l'un s'astreint à vaincre l'autre, là où il n'y a pas de place pour l'élève et son désir, aucune rencontre ne peut advenir.

1. Voir notes p. 116

Un autre mode de défense de l'enseignant contre les assauts pulsionnels des élèves qui l'insécurisent peut consister à essayer de s'attacher le groupe, ou du moins une partie, par des manœuvres de séduction. Comme il a besoin d'être aimé pour entretenir son image de soi idéalisée et se rassurer sur sa propre valeur, le professeur accepte toutes les propositions des jeunes, n'ose pas formuler d'exigences et se voit bientôt débordé de tous côtés. Beaucoup d'élèves en effet entrent dans le jeu, ils rivalisent entre eux pour obtenir les faveurs de l'adulte autour duquel ils forment une véritable cour d'amour, mais comme il est impossible de répondre équitablement à toutes les demandes affectives, le groupe artificiellement soudé autour du professeur se disloque bientôt et laisse libre cours à l'agressivité qui cache une angoisse d'abandon. Les jalousies s'exacerbent et les jeunes finissent par rejeter et mépriser l'adulte incapable d'assumer son rôle éducatif. Cette démarche démagogique, fondée sur l'illusion d'une relation fusionnelle, induit la confusion des places. Dans la classe traversée par des mouvements transférentiels complexes, cela ne peut conduire qu'à l'échec de l'enseignement et à l'impossibilité de l'apprentissage.

## L'adolescence en question

Ces attitudes défensives de la part d'enseignants plus ou moins fragiles ont des résonances affectives inconscientes d'autant plus vives chez les élèves, qu'ils sont, au collège et au lycée, en pleine période d'adolescence, c'est-à-dire de remaniement d'identité. Entre la nostalgie des adieux à l'enfance et l'angoisse de leur naissance à l'existence, pour reprendre les termes de Jean-Jacques Rousseau, beaucoup se sentent extrêmement vulnérables. Ils ne savent pas qui ils sont, réagissent à fleur de peau et rejettent le monde des adultes qu'ils jugent sévèrement. L'afflux de sensations inédites dans un corps en pleine métamorphose engendre un sentiment d'étrangeté, renforcé par le surgissement d'émotions inconnues jusqu'alors : vague à l'âme, tristesse, peur de grandir, de n'être pas normal, peur de mourir. La découverte du nouveau corps sexué fait naître des interrogations inquiètes quant à la nouvelle image de soi qu'ils donnent à voir aux autres et que les autres leur renvoient. Des phantasmes de grandiosité, de meurtre s'insinuent dans le psychisme, ravivant le sentiment de culpabilité et de dépersonnalisation de soi qui entraîne les jeunes à fuir dans le mutisme, la honte et la solitude. Rien d'étonnant, dans ces conditions, qu'ils coupent le fil de la pensée et rompent avec le monde scolaire.

Certes, la période de la puberté n'est pas toujours chaotique et la découverte de la sexualité peut être exaltante pour les adolescents qui évoluent dans un contexte familial chaleureux et facilitant, pour ceux qui ont appris à concilier principe de plaisir et principe de réalité et qui ont sublimé leur pulsion d'emprise en l'investissant sur les savoirs. Ils n'en restent pas moins soucieux de leur nouvelle image de soi et cherchent à vérifier leur pouvoir de séduction auprès de leurs camarades et des professeurs. Certains sont d'ailleurs partagés entre le désir de plaire à ces derniers et le désir d'être adoués par le groupe de copains qui est devenu leur seconde famille mais où il est de bon ton de ne pas répondre aux attentes des adultes. Après

la séparation d'avec les parents imaginaires, ils ont besoin de faire corps entre eux, de partager les mêmes rites et le même langage, bref, de se reconnaître au travers des semblables. Quoi qu'il en soit, en fonction de leur histoire personnelle, les jeunes d'une même classe n'en sont pas au même stade en ce qui concerne le rapport au savoir, le rapport à leur nouveau corps sexué et la maturité psychique, c'est-à-dire la façon dont ils intègrent leur vécu pulsionnel. Leur hétérogénéité et leurs préoccupations autres que scolaires déconcertent au maximum les enseignants empêchés comme ils disent de faire leur métier.

### **Au jeu de l'amour et de la haine**

Anne raconte que c'est le chaos dans sa classe de première en lycée technique. Elle sort des cours anéantie, ne parvenant à faire cesser ni les bavardages ni le bruit. Elle en veut principalement à Habib, un garçon qui lui a dit en privé ne pas aimer la littérature. Elle le trouve sournois et effronté, car il est toujours en train de faire des remarques désobligeantes. Elle a envie de le blesser, dit-elle, en lui répondant sur le même registre. Elle fustige l'arrogance de ce jeune « mal élevé » qui ne cesse, à ses dires, de la provoquer et qui a cependant écrit dans un devoir qu'il se sentait comme un enfant. Elle se souvient de cette phrase qui, curieusement, ne lui a pas donné à penser sur la fragilité et le désarroi intérieur de cet adolescent pris entre deux mondes, celui de l'enfance dont il n'a pas fini de faire le deuil et celui des adultes qu'il redoute peut-être d'affronter. En outre, on peut faire l'hypothèse qu'il a du mal à se situer entre deux cultures.

De cela, Anne ne veut rien savoir. Elle se focalise sur l'agressivité de ce garçon et elle ne décèle pas sa signification latente. Elle ne pense pas qu'il puisse s'agir d'une organisation défensive, en miroir de celle qu'elle déploie elle-même : « J'ai une telle peur de montrer ma faiblesse que je me blinde », dit-elle. Habib qui cherche peut-être à briller auprès de ses camarades qu'il agace en s'affichant comme leur rival déclaré, a tout de suite discerné l'angoisse et la vulnérabilité de la jeune femme. Aussi cherche-t-il à l'entraîner – par sa mise en scène pouvant être vue comme de la provocation – sur la voie de la séduction. En réagissant tellement à fleur de peau et dans l'agressivité, Anne ne manifeste-t-elle pas qu'elle est touchée et très insécurisée par le jeu des pulsions libidinales et agressives dont elle et lui sont les cibles ?

Toujours est-il que le double mouvement transférentiel, qui va de l'enseignante à l'adolescent et inversement, est si chargé de résonances affectives non résolues qu'il trouble profondément le climat de la classe. Le transfert, cette réactualisation, cette réédition inconsciente de sentiments anciens, et plus souvent ambivalents, sur une personne qui est mise à une autre place, nuit de par son intensité au travail scolaire. Le professeur qui ne le reconnaît pas, voire en ignore l'existence, ne sait qu'en faire, il entre dans le jeu de la relation duelle et prend pour de l'argent comptant l'agressivité ou l'amour qu'il reçoit comme s'ils lui étaient personnellement destinés. La classe apparaît comme un lieu de joutes amoureuses et se transforme bien-



tôt en champ de bataille, il y règne la confusion qu'aucune parole ne vient séparer. Dans ce cas, certains élèves ne voient plus de sens à apprendre et ils sont de plus en plus nombreux à ne plus venir au cours. Anne, submergée par l'émotionnel, dit qu'elle a envie de les « coincer », de les « casser ». Tant qu'elle ne reconnaîtra pas combien elle est impliquée subjectivement dans cette situation dramatique où Éros et Thanatos ont partie prenante, rien ne pourra évoluer dans sa relation au groupe et à Habib<sup>2</sup>.

Les phénomènes transférentiels sont trop fréquents dans l'espace de la classe pour que nous ne revenions pas sur la dynamique relationnelle qu'ils instaurent. Les enseignants qui savent combien apprentissage et affectivité sont liés, s'efforcent d'être attentifs au désir des élèves d'être respectés et tous traités d'égale façon, mais aussi au besoin de trouver du plaisir à apprendre. Et s'ils constatent qu'un élève leur porte une affection particulière et ne travaillent que pour leur faire plaisir, ils lui rappellent qu'ils sont là pour tous et que le but de leur enseignement est non pas d'être aimés mais de faire aimer la géographie, les maths ou toute autre discipline qui éveille au monde.

## **Pour qu'un groupe de base devienne un groupe de travail fécond**

Si nous prenons au sérieux les découvertes de la psychanalyse et l'éthique du sujet dont elle se soutient, nous ne pouvons que souhaiter pour les enseignants et les éducateurs une meilleure formation à la relation, aux phénomènes de groupe ainsi qu'une prise de conscience accrue de l'importance de l'accueil de chacun des élèves et du groupe en tant que tel.

D'abord, parce que le début de l'année scolaire, moment de la rentrée dans une nouvelle classe et parfois un nouvel établissement, constitue un passage à la fois désiré et redouté, redouté comme l'est toute séparation : on laisse derrière soi un monde familier où l'on avait ses habitudes et on est dans l'ignorance anxieuse de ce qu'on va découvrir. L'élève, surtout à l'adolescence où il vit une expérience psychique complexe, à la fois de rupture et de continuité, appréhende de vivre un nouveau commencement, de se retrouver dans un groupe d'inconnus qui ravivent son angoisse d'abandon.

D'autre part, nous avons vu que chacun est traversé par le désir inconscient d'être reconnu par l'autre, d'avoir de la valeur à ses yeux, par le désir d'exister dans sa singularité en face d'autrui. Lorsqu'il se retrouve seul, parmi des visages étrangers, à se demander quels professeurs il aura, quelles méthodes ils mettront en œuvre, l'adolescent sans nom, que personne ne regarde dans ce nouvel environnement, peut être pris de panique : il se sent comme suspendu de son existence, jeté au-dessus du vide de l'anonymat et il préférerait s'enfuir. Il se demande en outre si les attentes que ses parents placent en lui ne sont pas démesurées, et la crainte de les déce-

voir renforce son mal-être. Les attitudes dites arrogantes de certains jeunes ne sont qu'une défense contre l'anxiété qui les taraude et qu'il est nécessaire de reconnaître.

C'est pour ces raisons que les enseignants se doivent de veiller à la qualité de l'accueil qu'ils réservent à leurs nouveaux élèves. Depuis quelques années, ils le font pour les petits qui entrent au collège. Cependant, on ne mesure sans doute pas assez les difficultés qu'éprouvent beaucoup d'adolescents à franchir le seuil du second cycle. On oublie qu'ils sont immatures, ce qui n'est pas un défaut mais une caractéristique de l'adolescent, ainsi que le rappelle Winnicott. Même ceux qui jouissent de la fierté et du plaisir de pouvoir accéder à la classe de seconde de leur choix sont en proie à des doutes : seront-ils à la hauteur ? tiendront-ils le cap ? que leur réserve l'avenir ? et à quels camarades auront-ils à faire dans la nouvelle classe ? Autant de questions qui doublent celles qui sont davantage de l'ordre de l'intime et qui concernent l'aventure du grandir.

Quant aux jeunes qui ont été orientés contre leur gré vers une section professionnelle par exemple, l'entrée dans le nouvel établissement qu'ils n'ont pas désiré et qu'ils connaissent mal constitue un passage redouté, une sorte de descente au purgatoire où ils auraient à expier des fautes passées. Ils vivent une dévaluation d'eux-mêmes, un sentiment de perte d'identité et un chaos émotionnel qui ravive la haine éprouvée quand ils étaient enfants et avaient été punis injustement. Tous ont besoin d'être accueillis personnellement en début d'année, besoin d'entendre de la bouche des professeurs que, quel que soit leur statut d'élèves plus ou moins bien « dotés », chacun d'eux est une personne singulière et d'une égale dignité, chacun d'eux est sujet d'une histoire en train de se faire et dont il est l'acteur principal. Même si des circonstances malheureuses ont grevé cette histoire, il est toujours possible de rebondir. Grandir, c'est apprendre à être moins agi par son monde pulsionnel, à avoir davantage prise sur la réalité au lieu d'invoquer indéfiniment le déterminisme social ; ce dernier joue un rôle certes mais il n'est pas fatal. Les jeunes ont besoin d'adultes structurés qui croient en eux et qui le leur disent, qui les reconnaissent individuellement par leur prénom et leur nom, avec leurs qualités, leurs angoisses et leurs projets d'avenir, des adultes qui n'ont pas peur d'eux, qui leur parlent avec le respect qui est dû à chaque être humain et qui sont prêts à les accompagner sur le chemin de leur devenir.

Ce temps d'accueil où l'on prend le temps de faire connaissance selon des techniques éprouvées désormais, n'est pas un temps perdu, bien au contraire. Il contribue à jeter les bases d'une collaboration possible entre les élèves qui se sentent à la fois semblables en humanité et différents individuellement. L'énonciation de ce principe fondamental permet de poser les jalons d'un groupe où chacun essaie de domestiquer ses pulsions agressives et peut s'identifier partiellement à l'autre, au-delà des clivages imaginaires virtuellement présents. La parole de l'enseignant qui se réfère à une éthique du sujet met de l'ordre dans le chaos, et en assignant une place distincte à chacun, elle a un rôle rassembleur et sécurisant.

Lorsque l'enseignant sait que l'espace de la classe est traversé de tensions psychiques, de rivalités imaginaires, de projections et surtout d'angoisse, il aura égale-

ment à cœur de proposer un cadre symbolique qui permette de structurer les relations en introduisant du tiers pour sortir de la relation duelle. Du cadre participent les règles visant à faciliter le travail en commun et le vivre ensemble. L'expérience montre que l'élaboration collective de ces règles non seulement rapproche les élèves qui participent à une œuvre commune mais les rend davantage responsables de leur mise en œuvre. Ils comprennent que la règle émane de la volonté générale et non du professeur qui en est seulement le garant.

En renonçant à la domination qui entraîne la soumission contraire à une éthique du sujet, en abandonnant une position de pouvoir sur les jeunes pour partager ce dernier avec eux dans des institutions qui jouent le rôle de tiers, l'enseignant fait œuvre éducative authentique. Il devient un relais, un accompagnateur sur le chemin de la conquête des savoirs mais ce chemin a besoin d'être balisé, de marquer des limites pour que les jeunes se sentent sécurisés et acceptent progressivement les frustrations inhérentes à tout groupe et qu'ils soient à même de reconnaître les stimulations qu'il procure.

Qu'est-ce qui permet de trianguler la relation ? Les lois de respect et de solidarité auxquelles tous ont l'obligation de se soumettre, le travail en petits groupes où se pratiquent la coopération et l'entraide, les temps d'échanges institués où la parole circule, le projet de classe qu'on s'est donné et qu'on s'engage à réaliser, les rites de parole, tout ce qui contribue à organiser et à civiliser le groupe. Si le groupe reste en l'état, c'est-à-dire si les enseignants se contentent de venir « faire cours » et de repartir, sans visée éducative, les élèves réagissent de façon diverse selon la personnalité des professeurs qui les contiennent ou les laissent « déborder ». Mais ceux qui sont sur le bord du chemin, déjà en danger d'échec en début d'année, continuent de « rester en rade », voire d'accentuer le décalage avec les autres. Abandonnés à leur sort de « médiocres » ou de « nuls », ils donnent encore davantage dans la honte et l'agressivité. Ils s'absentent ou bien perturbent ainsi que nous l'avons vu.

Or, de nombreuses études fondées sur l'expérience ont montré qu'on n'apprend pas tout seul, que la recherche en petits groupes est stimulante pour l'intelligence et formatrice du sens social. Les praticiens de la pédagogie Freinet et de la Pédagogie institutionnelle savent combien l'organisation de la classe en un ensemble structuré fondé sur des rapports de solidarité et d'échanges, où chacun est responsable de ses apprentissages et de la bonne marche de la classe, où chacun a pouvoir et parole, est facilitante et aidante pour tous, y compris ceux qui ont de moindres atouts intellectuels.

Dans un groupe structuré par des lois, les désirs antagonistes qui cherchent à se satisfaire – désir individuel de suivre le principe de plaisir et désir de rejoindre les autres humains c'est-à-dire de se conformer à la loi de l'ordre établi – parviennent à cohabiter. Le groupe « suffisamment bon », pour reprendre le qualificatif de Winnicott à propos de la mère qui sait répondre aux besoins de son enfant, est un lieu d'étayage du narcissisme en même temps qu'un lieu où l'on ose aller à la rencontre d'autrui à cause de l'instauration de relations de réciprocité. Les élèves s'y sentent en sécurité et peuvent déployer leur désir d'apprendre, articulé à celui de

l'enseignant. Ils peuvent prendre le risque de penser par eux-mêmes tout en se nourrissant de la pensée des autres.

Le groupe « suffisamment bon » est un lieu d'humanisation parce qu'il contribue à la réglementation des pulsions et favorise la croissance psychique tout en menant de l'égoïsme à l'altruisme. Son influence est également positive quand il sait accueillir les perturbations internes et externes – les frustrations, les échecs momentanés, les résistances, les reculs inévitables et les émotions qui y sont liées... – et les transformer, par la réflexion et la prise de distance, en éléments positifs. Ce faisant, on peut dire qu'il exerce une sorte de fonction alpha, fonction contenante et transformatrice. Les membres de ce groupe y puisent de la vitalité, de la confiance en eux et comme un supplément d'âme ; ils se sentent portés en avant par la visée civilisatrice du groupe qu'ils intériorisent progressivement et qui continuera de les accompagner intérieurement quand le temps sera venu de le quitter. Car le groupe « suffisamment bon », tout comme l'enseignant qui a aidé à le constituer, est fait pour être quitté. Grandir, c'est en effet apprendre à se séparer pour aller vers de nouvelles rencontres, tout en gardant à l'intime de soi la présence chaleureuse de ceux avec qui on a fait un bout de chemin.

#### BIBLIOGRAPHIE

- W.-R. BION, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1961.  
 R. KAËS, *La Parole et le Lien*, Paris, Dunod, 1994.  
 J. LÉVINE, J. MOLL, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie et psychanalyse*, Paris, ESF, 2001.  
 J. MOLL, “ Les enjeux de la relation ”, in J. HOUSSAYE (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 2001.  
 D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.  
*Je est un autre*, revue de l'Association des groupes de soutien au soutien fondée par J. Lévine (AGSAS ) no 12, “ Notre rapport au groupe ”, 2002.

#### NOTES

1. Cité dans J.-P. GUÉNO (dir.), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, Paris, Libro, 2001
2. Ce récit est partiellement emprunté à un de mes articles intitulé “ L'Irruption des corps dans la classe”, publié dans *Je est un autre*, no 11, mai 2001.