

Apprendre *en* groupe, apprendre *du* groupe ?

Danièle Toubert-Duffort

Toute classe, spécialisée ou non, constitue une « mise en groupe institutionnalisée » que l'enseignant, en tant que garant éducatif et institutionnel, a pour mission de structurer, écouter, analyser. Partagé entre regard collectif et regard individuel, l'enseignant éprouve cependant des difficultés à *penser le groupe* comme un dispositif permettant, à certaines conditions, de favoriser pour les « sujets de groupe » (Kaës, 2004) l'apprentissage par l'expérience relationnelle. Il perçoit en effet souvent le groupe-classe comme un *tout indifférencié* dont il va falloir gérer globalement la dynamique de façon à garder la maîtrise, une « masse » l'empêchant de « regarder » avec suffisamment d'attention chacun des élèves (Vidal, 2001 ; Yelnik, 2006).

Au-delà des réticences éprouvées ou rencontrées et de ces premiers constats, nos expériences d'enseignante, de psychologue clinicienne et de chercheuse engagée dans des recherches participantes nous ont amenée à questionner plus précisément les enjeux d'une mise en groupe, en particulier pour les plus vulnérables d'entre eux, les jeunes « en situation de handicap » (Toubert-Duffort, 2009).

Objet de la recherche, hypothèse et méthodologie

Nous avons tenté de préciser pourquoi et à quelles conditions cliniques et pédagogiques, des adolescents handicapés moteurs, scolarisés dans l'une des unités d'enseignement d'un institut médico-éducatif (IME), pouvaient tirer profit des situations collectives proposées par leur enseignant afin, non seulement d'apprendre à plusieurs, *en* groupe, mais également apprendre de l'expérience collective, apprendre *du* groupe. Notre recherche, menée sur dix-huit mois, s'est effectuée avec un groupe-classe constitué de sept jeunes âgés de treize à seize ans, et une équipe mobilisée plus largement dans une redéfinition de son action éducative et pédagogique.

L'équipe pédagogique de l'IME a pu considérer que le travail de cette recherche relevait de la « tâche primaire » (Kaës, 2003) de l'enseignant, chercheurs-praticiens et praticiens-chercheurs étant conjointement impliqués dans une démarche qui visait non seulement à produire un savoir sur des pratiques, mais également à accompagner le déploiement et/ou l'évolution de ces pratiques. Le groupe de recherche a ainsi été constitué de six personnes : deux professionnels de l'établissement (l'enseignant et le directeur pédagogique) et quatre chercheurs, également formateurs à

l'INSHEA¹. Pour mener à bien ce projet, l'équipe pédagogique de l'IME s'est donné les moyens d'une telle implication en instaurant des temps d'informations pour les jeunes et leurs familles, ainsi que l'ensemble de l'équipe de l'établissement, des temps repérés pour le travail de recherche et des réunions d'informations.

1. Gérard Gautheron, Thierry Poirier, Nathalie Réale et Danièle Toubert-Duffort.

Problématique de la recherche et hypothèse générale

La pratique pédagogique dans le cadre d'un IME centré sur l'accueil, en internat, d'adolescents souffrant de déficiences motrices graves (paralysie cérébrale appelée aussi infirmité motrice cérébrale, spina bifida...) et/ou de maladies invalidantes sévères (maladies neuromusculaires dégénératives, maladies rares...) confronte les professionnels de l'éducation à la nécessité d'un double aménagement : celui de la scolarisation des jeunes, et celui des pratiques. D'une part, la scolarisation est aménagée de façon à concilier les impératifs qui s'imposent à l'adolescent (rééducations, soins, appareillages, douleur, fatigabilité, déficiences, restriction de l'autonomie...), davantage « patient » qu'« élève », avec la préservation d'un travail d'autonomisation et de développement des capacités d'action. Dans le contexte d'une scolarisation se déroulant parfois depuis l'enfance au sein du même établissement, dans lequel les jeunes mangent et dorment également, les enjeux sont de taille : faire de l'espace scolaire un espace social suffisamment ouvert sur l'extérieur et assumer, sur le plan de la pensée et de la pratique en particulier dans le positionnement à l'égard du jeune, l'écart sémantique entre « prendre en charge » et « accompagner » un élève en situation de handicap. D'autre part, l'enseignant est amené à revisiter ses pratiques, dans un double mouvement d'implication (émotionnelle, cognitive) et de distanciation. Son positionnement au sein d'une équipe pluriprofessionnelle le confronte à d'autres points de vue, à d'autres référents, à d'autres logiques. L'enjeu de la recherche est aussi de favoriser le travail de mise en mouvement de la pensée, là même où les professionnels éprouveraient des difficultés à se dégager de positions mortifères actualisées dans le lien maître-élève, par exemple du contrôle excessif ou d'une emprise immodérée à l'égard de jeunes particulièrement vulnérables.

Dans le contexte d'une institution spécialisée qui développe une logique de « prise en charge » essentiellement rééducative et individuelle, la pensée et la pratique de l'enseignement aux adolescents gravement malades et handicapés sont guidées par un double souci : réintroduire la dimension sociale dans l'acte d'apprendre et veiller à l'autonomisation des jeunes, malgré les contraintes liées à leur état de santé. Si les conditions le permettent, le travail en groupe mené dans le contexte de l'unité d'enseignement offre aux jeunes la possibilité de se retrouver entre soi, de s'entraider, d'apprendre par l'expérience relationnelle, et d'exercer une forme d'autonomie. Nous faisons l'hypothèse que pour l'enseignant, garant

du projet dans l'institution et pour les élèves fortement impliqués, leur « groupe-classe » ainsi constitué serait marqué par un écart entre un investissement idéal fort, avec l'idée d'un objet-groupe réparateur fétichisé, et le risque de cet attachement au regard des enjeux d'évolution propres à la vie des groupes et à l'apprentissage.

Méthodologie de la recherche

Elle s'appuie sur deux axes principaux afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse générale de la recherche : le premier porte sur le vécu des élèves, s'agissant du groupe-classe, de leur rapport à autrui, de leur place dans le groupe. Comment ces sept adolescents² font-ils leur entrée en groupe, qu'ont-ils à dire de l'expérience collective en classe, de ce qu'elle leur apporte ou non ? Que leur font éprouver les différentes situations collectives expérimentées en classe ? Comment perçoivent-ils le positionnement de l'enseignant ? Le leur dans le groupe ? Le second axe s'intéresse à l'analyse des liens en groupe du point de vue de la relation entre les sujets et du point de vue de l'institution du lien (Kaës, 2002). Il s'agit de préciser, dans une perspective diachronique, quels sont les processus psychiques mobilisés lors du groupement ou du dégroupement. Par quels procédés le groupe s'organise ou se désorganise-t-il ? Comment le sujet participe-t-il de cette liaison ou de cette déliaison ? J'interrogerai également le positionnement de l'enseignant, garant du groupe. Comment l'enseignant participe-t-il (ou non) à la constitution de l'enveloppe groupale et à la dynamique qui s'instaure ? Quel est le travail psychique de l'enseignant : comment contient-il ou non, par la pensée, ce qui émerge d'idées ; comment construit-il, ou non, du sens sur ce qu'il perçoit ? Quelle attention et quelles tensions sont mobilisées, du côté du professionnel, dans cette délicate entreprise ?

C'est donc à l'articulation des fonctionnements mobilisables par chacun des adolescents et par la classe comme groupe, et de l'inscription dans une pratique pédagogique de groupe que se situe la recherche. Elle s'est appuyée sur le recueil de quatre types de matériaux : des entretiens avec des jeunes, individuels ou collectifs ; des entretiens individuels avec l'enseignant et le directeur pédagogique mobilisés dans la recherche-action ; des séances de groupe, observées et filmées. À l'issue de ces séances, un entretien collectif est proposé aux jeunes, de façon à revenir sur ce qu'ils ont vécu. De même, les séances font l'objet d'une analyse clinique, avec l'enseignant, dans une perspective synchronique. Enfin, des séances d'analyse des situations pédagogiques filmées, menées par l'enseignant, le directeur pédagogique et les chercheurs impliqués, à la fin de la première année, à distance du démarrage de la recherche. Ce dernier temps de la recherche se propose de faire retour de manière plus précise sur les pratiques engagées dans la classe. Il s'agit d'analyser leurs effets sur chacun des jeunes et sur le lien groupal, dans une approche clinique.

Par ailleurs notre travail a été complété par des entretiens menés auprès de l'ensemble des membres de l'équipe – équipe de direction (directeur

2. Marine, 16 ans ; Fleur, 15 ans ; Laura, 13 ans ; Tom, 14 ans ; Joseph, 15 ans ; Mina, 14 ans et Corinne, 15 ans. Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des personnes.

pédagogique, directeur général, chef de service), équipes pédagogique (enseignants), éducative (éducateurs), soignante (personnel paramédical et médical) – de façon à analyser *a minima* le contexte et le fonctionnement institutionnels, et pouvoir envisager les liens entre cadre institutionnel et dispositif groupal de classe.

Même si nous ne développons pas ici ce volet du travail, la place des effets transférentiels qui ont traversé la recherche ne peut être complètement ignorée, et peut s'entendre comme une modalité de transfert sur le cadre (Bleger, 1987). Ces effets transférentiels sont venus colorer le déroulement de la recherche à l'articulation entre pratique et théorisation de la pratique.

Plusieurs aspects méritent d'être soulignés ici. De fait, l'objet même de la recherche, centré sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, a régulièrement appelé une analyse en termes de mobilisation des mouvements transféro-contre-transférentiels, pour chacun des participants du groupe de recherche et au sein de l'équipe médico-pédagogique, avec la dimension de l'inter-transfert. Les effets d'un travail en groupe, dans la mobilisation d'une recherche-action en équipe, ne sauraient être considérés comme sans conséquence sur la mobilisation des liens intersubjectifs, à l'endroit du groupe-classe, à l'endroit de l'équipe, à l'endroit de l'institution. La recherche a constitué le lieu d'expression d'un certain nombre de mouvements qui, s'ils témoignaient aussi de prises de position à l'égard de la scolarisation des adolescents en situation de handicap, concernaient éminemment les enjeux institutionnels sur le fond desquels la recherche s'est déployée.

L'expérience collective, du point de vue du sujet-élève

Chacun d'entre nous a un mode d'entrée en relation avec autrui qui lui est propre (Sirota, 2007). L'analyse des entretiens individuels menés avec les adolescents en début et en milieu d'année scolaire, complétée par l'analyse, avec l'enseignant, des situations pédagogiques filmées, nous a permis d'appréhender cette singularité de fonctionnement et de vécu. Nous avons cherché à comprendre, du point de vue du sujet, ce que l'entrée en groupe venait mobiliser ou réactiver en lui.

L'entrée en groupe, une expérience éminemment singulière

Dans les premières séances de travail collectif, Fleur, âgée de quinze ans, a une façon bien à elle de s'installer, près de la porte, toujours le plus en retrait possible par rapport aux autres. Son regard noir et perçant suit celui de l'enseignant qui se surprend à penser que si elle pouvait le transformer en statue de pierre, elle le ferait.

Ses interventions, peu nombreuses et centrées sur des préoccupations personnelles (l'heure de sa rééducation, son cahier d'évaluation des acquis antérieurs, sa ceinture de comportements...) provoquent une rupture dans le travail d'élaboration qui s'opère en groupe. Les autres jeunes la tiennent à

l'écart et réagissent négativement à ces interventions. Comme si Fleur ne pouvait ou ne trouvait pas à s'accorder à la rythmicité du groupe, comme si elle n'arrivait pas à partager la pensée commune, à *s'installer* dans ce nouvel espace.

L'entretien mené avec elle, quelques mois après ces observations, nous éclaire sur son propre vécu. « *Quand je suis arrivée dans cette classe, il y a un mois, j'étais tout le temps en colère. Après les autres, n'importe quel autre, après le maître, après le travail. En colère contre tout et tout le monde. Pour dire, je ne pouvais parler à personne, je m'entendais avec personne... Je venais pas en classe certains jours, je voulais voir personne. Je me faisais punir et sortir du groupe. Et je pensais que je suis nulle* ». C'est ainsi que Fleur commence le récit de son arrivée au centre scolaire spécialisé, quelques semaines après les autres. Récit qui la conduit rapidement à évoquer d'autres groupes, scolaire et familial. « *Je suis là parce que avant... j'étais dans une autre école, et je rentrais chez moi tous les vendredis. Et tous les lundis je rentrais à l'école avec des bleus. La maîtresse a remarqué. Comme je ne voulais pas dire devant tout le monde d'où ça venait, elle a fait sortir tous les élèves de la classe et j'ai pu lui parler tranquillement. J'ai expliqué que c'était ma mère qui m'a tapé la tête contre le mur. [...] On a fait appel au directeur de l'école qui a convoqué ma mère. Elle a avoué que c'était elle et qu'elle préfère que je rentre moins souvent. [...] Le directeur, l'assistante sociale, la psychologue ont cherché des écoles. Ils ont trouvé ici...* ».

Pour cette adolescente, l'arrivée dans ce nouveau groupe signe à la fois sa séparation douloureuse d'avec « l'autre école », lieu fortement investi - séparation décidée « pour son bien », certes, mais non désirée par elle-même, et non élaborée - et celle, problématique, d'avec sa mère. La violence peut alors être comprise à la fois comme un débordement pulsionnel consécutif à l'effraction d'une réalité qui vient briser les équilibres antérieurs, mais aussi comme une réponse aux dommages subis, le rejet et la passivation.

Ainsi peut-on voir dans le mouvement de colère ou de rejet à l'égard d'autrui, celui adressé à l'objet interne en perdition, conséquence d'une blessure ressentie comme atteinte de soi (« *je suis nulle* »). Paradoxalement, dans la confrontation à ce nouveau groupe, pourtant accueillant et bienveillant, le sujet provoque ce qu'il redoute le plus : se voir condamner à l'épreuve de solitude, être exclu du groupe.

Autre exemple, celui de Tom, âgé de quatorze ans³ : la réalité qu'il retrouve en classe, après une année passée dans ce centre scolaire, l'amène au contraire à s'éprouver plus solide, plus serein, capable de s'étayer sur un bon objet-groupe, internalisé. « *C'est toujours un peu difficile quand on arrive dans un nouveau groupe. On sait pas bien ce qu'on va trouver, si les autres vont nous accepter, ou pas. Il peut y avoir des moqueries, des regards blessants. Moi, j'ai encore du mal à supporter mon handicap. Je fais partie des handicaps qui ne guérissent pas. Mais il n'y a pas que le*

3. Tom souffre d'un spina bifida qui le contraint à se déplacer en fauteuil et à vivre avec des problèmes d'incontinence.

physique... Dans ce groupe, je sais maintenant que j'existe avec ce que je dis, ce que je fais. J'ai moins peur cette année parce que je sais que ça se passe bien. [...] Ce que j'aime bien dans le travail ici, c'est que chacun met sa part individuelle dans ce qu'on fait ensemble ».

La rencontre avec les pairs en classe et la mise en groupe ont été, pour Tom, sources de craintes mais constituent aujourd'hui, parce qu'il les a éprouvées et s'en souvient, des motifs de satisfactions. Comme Fleur, Tom poursuit son récit en évoquant spontanément d'autres expériences sociales, preuve s'il en fallait qu'un groupe vient en cacher un autre. « *Avec les autres, à l'extérieur de la classe, je ne parle jamais des différences qu'on a. Des miennes comme de celles des autres. J'ai déjà expérimenté, dans une autre école où j'étais avant, que certains utilisent les faiblesses et tentent d'en profiter pour mépriser autrui et lui faire du mal. Moi maintenant, j'ai compris que les gens peuvent être gênés, mal à l'aise, quand ils voient mon fauteuil. [...] Mais quand on se parle, cela va mieux parce que les gens me voient une personnalité... ».*

Pour Tom, l'expérience collective constitue toujours une confrontation à d'autres, potentiellement hostiles. Comme jadis le regard de la mère dans lequel l'enfant trouve ce qui lui est nécessaire pour prendre conscience de lui-même (Winnicott, 1971), le regard porté par autrui constitue un miroir qui peut se révéler narcissisant ou au contraire stigmatisant, selon les situations. Ce que le sujet voit dans ce miroir très particulier des yeux d'autrui, c'est non seulement un reflet de lui-même, déformé par la vision de l'atteinte, mais également les sentiments d'autrui à son égard, sentiments de malaise, de rejet, de culpabilité.

« *Je ne veux pas être le point de mire des autres, qu'on me regarde comme une bête curieuse »*, s'exclame Corinne⁴, quinze ans, alors qu'elle évoque son entrée en classe de 3^{ème} au collège, et son premier contact avec les pairs valides. Elle se vit, selon les moments, « *trop en vue* » ou bien au contraire « *pas assez regardée* », parce que « *trop dévisagée* » ou bien encore « *évitée* » par les regards de ceux qui la découvrent, et qui verraient, nous dit-elle, *sa différence, son « anormalité »*.

La différence visible - le handicap moteur pour Fleur, Tom et Corinne - donne tellement à voir qu'elle aveugle (Korff-Sausse, 1996). Le risque pour le sujet est alors d'être toujours ramené à la différence visible, au détriment de la vie intérieure.

Cependant l'exemple de Tom, qui est conscient du malaise produit par la vision du handicap mais, pour autant, capable de restaurer les conditions d'une rencontre intersubjective, par la parole, révèle les potentialités du sujet : la personnalité de l'adolescent fait oublier son apparence physique. Cette prise de conscience, que l'expérience relationnelle a favorisée chez Tom, contribue à renforcer son narcissisme, à savoir sa confiance en lui, la certitude de son monde intérieur et la solidité des assises de son identité : ainsi existe-t-il à travers « *ce qu'il dit, ce qu'il fait* ». « *Je me souviens la première fois que j'ai pris la parole dans le groupe pour rendre compte de*

3. Corinne est scolarisée sur un temps partagé entre la 3^{ème} de SEGPA au collège et le groupe-classe de l'IME (unité d'enseignement).

mon observation⁵. J'étais pas très à l'aise. J'ai dit que c'était mon hypothèse mais que j'étais pas sûr. C'était bizarre comme impression. Je parle de ce qui s'est passé quand j'ai pris la parole pour donner mon point de vue. Tout le monde m'a regardé et s'est tu... On m'a écouté, et je me suis senti à la fois content, et aussi inquiet. Content de parler et d'être écouté. Mais aussi inquiet que les autres ne soient pas d'accord avec moi ».

L'expérience de confiance dans son propre appareil à penser est, pour Kaës (2005), un « passage obligé dans toute expérience de pensée à plusieurs ». Penser dans un groupe suppose de pouvoir tolérer que son propre appareil à penser les pensées se prête à l'expérience potentiellement transformatrice du groupe, c'est-à-dire de pouvoir tout d'abord se penser comme sujet de groupe. Cette confiance est en même temps la condition de la fiabilité des pensées venant des autres. Il s'agira d'abord pour Fleur, comme pour Tom dans un premier temps, de pouvoir supporter la violence que suscite en elle l'espace groupal inconnu et donc potentiellement hostile, de déposer dans le groupe des objets de son monde interne, c'est-à-dire de tolérer que les autres les transforment, ou les négligent, ou les attaquent, ou encore les enrichissent de valeurs nouvelles.

En ce début de groupe, la crainte de ne pas être apprécié et le risque de perdre sa valeur au regard d'autrui, peuvent se voir compensés, heureusement, par le plaisir narcissique à être écouté, le sentiment positif d'être attendu à une place et la possibilité de participer à une élaboration commune. Ainsi, à titre d'exemple, le témoignage de Laura, treize ans, recueilli lors des entretiens individuels menés dans le cadre de la recherche : « *ce que j'aime surtout, dans le travail d'équipe, c'est quand je donne mes idées. On donne chacun, bien sûr, ses idées. Même si on n'est pas d'accord, on s'écoute, on discute. C'est pas un qui est dans son coin, tout seul, pour personne. Ce qu'on pense, on peut le partager... Et puis, on est écouté. Ça, c'est important* ». « *J'ai vu que le maître et les élèves m'attendaient* » dit encore Fleur, une autre adolescente du groupe-classe. « *Quand je suis arrivée, j'avais un dossier à mon nom, une place pour travailler. Quand je venais pas en classe, les autres élèves et le maître me demandaient pourquoi j'étais pas là. Je voyais que tout le monde s'inquiétait pour moi, que je comptais vraiment pour eux. [...] J'ai commencé à penser que je manquais des choses...* ».

5. Les élèves, lors du travail collectif, sont engagés, à tour de rôle, à mener une observation du groupe au travail, puis à en rendre compte.

De la présence externe à la présence interne de l'enseignant dans l'élève

Probablement parce que l'adolescent a une représentation idéale de l'adulte, les paroles de l'enseignant, et plus largement ses attitudes, sont objet d'une attention et d'un investissement particuliers de la part des élèves. Ainsi peut-on considérer que leurs effets sont potentiellement surdéterminés et que se constitue progressivement, par intériorisations successives, une présence interne de l'enseignant dans l'élève, comme se constitue

également une présence interne du groupe en chacun des participants. Dans le cadre des entretiens, nous avons proposé aux jeunes d'évoquer le travail de l'enseignant et ce qu'ils perçoivent s'agissant de sa place. Les élèves évoquent presque tous, d'une manière ou d'une autre, ce que nous nommerons la « présence » de l'enseignant.

« *Il est toujours là. Pas toujours avec nous* » précise Laura (treize ans), « *mais auprès de nous. Si on se perd, si on y arrive pas, on sait qu'il peut intervenir et cela, ça aide. Et puis il met de la légèreté, en plaisantant avec nous. Il met de la joie* ».

« *C'est le matin que je préfère. J'arrive un peu à l'avance dans la classe parce que le bus m'amène plus tôt. Je peux parler un peu, si je veux, avec le maître. Il est là. [...] Il peut être dans le groupe et donner son point de vue comme nous le faisons. Il peut aussi être en dehors du groupe, quand il nous laisse travailler en équipe. Dans ce cas-là, il reste quand même présent* » (Mina, quatorze ans).

« *Jamais il nous laissera dans une situation difficile. On le sait. Tu fais de ton mieux. Mais parfois ça va pas... Quand il n'est pas content de ton travail, il te le dit, tout simplement* » (Fleur).

« *Le maître se met un peu à l'écart, quand on travaille entre nous. Des fois, je l'oublie. Et puis je me rappelle, quand j'en ai besoin, qu'il est là. On le sent, c'est tout, ça suffit* » (Laura).

« *Il nous guide. Au début du travail, il nous explique toujours ce qu'on va faire ou ce qu'on doit faire, ce qu'il attend de nous, le temps dont on dispose pour faire le travail attendu. On pose des questions si on comprend pas, bien sûr. Il peut nous donner des idées. Et puis, il veille sur nous* » (Tom).

Je retiens ici que les adolescents ont surtout, me semble-t-il, cherché à traduire l'effet de « présence » difficile à mettre en mots, comme le rappelle Mireille Cifali (2008). Cette « présence », qui constitue une qualité d'être au monde particulière et traduit aussi la manière dont l'enseignant se montre disponible à l'égard des élèves, relève, d'après mes observations, de différents modes d'être : elle peut être joyeuse, légère, étayante, discrète, ferme, plus ou moins proximale, physique, émotionnelle, silencieuse ou non, selon les moments. Elle étaye l'adolescent, lui donne le sentiment positif que l'on « veille sur lui ». La figure de l'enseignant est ici figure de protection, de sécurisation.

Toute autre est cependant l'expérience subjective de Marine, seize ans : « *il y a des moments, je voudrais être invisible dans le groupe. Qu'on ne me voit pas* ». Marine évoque ce qu'elle ressent en classe, en particulier lorsqu'elle tente de répondre aux exigences du maître, face au collectif, et que, nous dit-elle, elle échoue, faute de compétences neuro-motrices. Elle a peur, poursuit-elle, que l'enseignant soit « déçu », elle pense qu'il ne juge pas sincères les connaissances auxquelles elle prétend (connaissances acquises dans son ancien établissement). Elle se désespère d'être évaluée

sur ce qu'elle n'arrive pas à produire du fait de sa déficience motrice, de « *perdre ses acquis antérieurs et surtout de ne pas retrouver la place qu'elle avait précédemment, sa place* ».

Nous sommes sensibles à ce que nous entendons alors comme crainte de perdre sa valeur au regard d'autrui, angoisse d'insignifiance sociale. L'entrée dans ce nouveau groupe suppose pour Marine de reconquérir une place, de se faire (re)connaître. Dans le cadre de l'entretien individuel, la jeune fille mobilise toute sa force pour réussir à exprimer ce qui l'affecte alors, de cette présence adulte qu'elle vit douloureusement et qu'elle commence à intérioriser comme menaçante. « *C'est comme si le regard du maître me suivait partout. Même quand je suis ailleurs, j'y pense. Comment faire pour qu'on me croit compétente, pour que le maître m'apprécie ?* ».⁶

L'expérience subjective emprunte plusieurs registres pour s'exprimer. Le corps de Marine dit, autant que les mots, la violence que cette figure persécutrice fait surgir en elle. La figure du maître devient ici, à l'insu de l'enseignant, figure d'un surmoi cruel et tyrannique, « figure de l'humiliation qui réveille la puissance persécutrice » (Giust-Desprairies, 2008) et envahit l'espace psychique de l'élève.

Mais comment comprendre cet écart de représentations au sein d'un même groupe, cette distorsion de l'image du maître, alors qu'il s'agit du même enseignant et du même espace collectif ? Quels processus ont été mobilisés dans le groupe et du côté de l'enseignant, qui pourraient éclairer les avatars du lien groupal, au nouage des trois réalités psychiques qui le constituent, intra, inter et trans-subjective ?

6. Nous avons supprimé les scories du langage, pour faciliter la compréhension. Marine, athétosique, s'exprime avec de grandes difficultés pour articuler, réguler le rythme du flux verbal, et contrôler sa motricité volontaire.

Clinique du lien groupal dans le groupe-classe

Le groupe, constellation fraternelle ou constellation fratricide ?

Revenons, pour préciser les enjeux de la situation collective à laquelle participent les adolescents et leur enseignant, à l'analyse diachronique de ce groupe, en particulier avant l'arrivée de Marine.

Lorsque Marine, athétosique, est accueillie au Centre d'Education Motrice en décembre, le groupe est déjà constitué depuis six mois. Sous l'impulsion de l'équipe pédagogique (en particulier, l'enseignant de la classe et le directeur pédagogique) la classe s'est structurée à partir de techniques (les ceintures de comportement et de compétences, le conseil de vie de classe), d'organisations, de méthodes de travail et de référents largement inspirés de la pédagogie institutionnelle. Ainsi les maîtres-mots sont-ils, pour les adolescents et pour les enseignants, « engagement personnel », « initiative », « action », « continuité ».

Le point de vue de l'enseignant nous renseigne plus précisément sur les valeurs et les idéaux qui sous-tendent l'institution du groupe-classe, dès son origine : « *l'institution du groupe, c'est pour moi un fondamental. Le groupe*

doit à tout prix éviter aux jeunes d'être confrontés à l'échec, à la solitude. Mon objectif premier : les amener à produire quelque chose avec d'autres, agir sur et avec d'autres, pour les sortir de leurs préoccupations douloureuses. Je pense que si les élèves découvrent qu'ils peuvent apporter à d'autres, ils verront qu'ils ne sont pas "si nuls", comme ils le disent souvent. Je voudrais ainsi les aider à sortir de leur passivité, à s'engager, à engager leur parole, à prendre des initiatives, à sortir d'eux-mêmes, à découvrir les bienfaits des liens de solidarité ».

Cet idéal est transféré sur le groupe de recherche, dont les six participants espèrent tous qu'il va constituer un « lieu où prédomine la solidarité, la bienveillance entre des personnes qui sont toutes engagées dans la même aventure, dans le même bateau ». L'enseignant attend un engagement de la part des élèves, sous forme d'une mobilisation dans « le travail d'équipe », qui constitue un apprentissage par l'expérience relationnelle. Ce travail suppose, du point de vue de l'enseignant, le respect d'un certain nombre de règles qui s'imposent à tous (d'écoute mutuelle, de respect), que soient définis pour chacun une tâche commune, les objectifs d'un projet commun, que soient mis en œuvre le partage des responsabilités (échanges, répartition de rôles, différenciation des tâches). Qu'enfin le groupe, étayé par l'enseignant, puisse régulièrement revenir sur son expérience, en évaluer les contours, la penser *en soi*, *au-dehors* de soi.

Ainsi alors que la classe fonctionne depuis presque six mois et que nous incitons les six adolescents à revenir sur le « travail d'équipe », à l'issue d'une séance de travail collectif, les jeunes nous apportent-ils un éclairage sur leur expérience du groupe. Fleur évoque d'abord que « *maintenant, on est un groupe où chacun met sa part individuelle au service de tous* ». Les autres jeunes approuvent, insistant sur l'importance de « *se parler bien* » pour « *mieux se comprendre* ».

« *Mais ce qui n'est pas facile pour moi* », reprend Mina, « *c'est de faire attention aux autres, à tous les autres. Par exemple quand je suis chef d'équipe. C'est pourtant mon rôle, alors. Ce qui est difficile aussi, c'est les tensions. Je sais pas toujours ce qui se passe mais je sais quand ça va pas entre nous, qu'on ne peut pas s'aider. Ce qui est facile, c'est quand on s'aide entre nous* ». Dans la constellation évoquée, le groupe, plus précisément l'équipe au travail, fonctionne sur un mode fraternel, sur le registre de l'alliance symbolique des frères (Kaës, 2008). Comme René Kaës le montre à propos du complexe fraternel, « la communauté des frères marque ce passage d'une communauté caractérisée par l'acceptation de règles construites sur un interdit qui s'impose à chacun, à une communauté où la circulation de l'Idéal permet la consolidation du lien entre les pairs ».

Pour autant, comme Mina s'autorise à l'exprimer, les effets de présence en groupe, quels que soient la tâche et le lieu, réveillent aussi pour chacun des rapports antérieurs de rivalité fraternelle, des éprouvés fratricides. Ainsi le groupe est-il potentiellement à la fois l'espace-temps du rêve fraternel, mais également celui du fratricide. Nous allons voir à présent en quoi cette

oscillation entre fraternel et fratricide peut être activée, sinon excitée, par l'enseignant lui-même, à son insu.

L'arrivée de Marine et les fantasmes de casse

Marine a seize ans et un parcours scolaire fait de changements multiples et d'expériences diversifiées : après une scolarité à l'école maternelle de son secteur, elle a été accueillie dans un Institut d'Education Motrice, situé assez loin de son domicile mais offrant la possibilité d'une scolarisation en « classe d'inclusion scolaire », au sein d'une école élémentaire. Le choix de cette structure, même s'il implique des trajets longs et fatigants, matin et soir, a permis de répondre aux nécessités de soin et à des objectifs de scolarisation adaptée. A partir de l'âge de douze ans, dans la continuité du projet scolaire précédent, Marine intègre une classe de collège dans un premier Institut d'Education Motrice comprenant une unité d'accueil et de scolarisation pour adolescents. Des professeurs de collège, avec le soutien d'enseignants spécialisés y enseignent les disciplines du secondaire. Marine découvre alors la vie en internat et rentre chez sa mère tous les week-ends. Après un temps d'adaptation qu'elle dit assez long, notamment à cause de l'éloignement d'avec sa mère qui lui manque, elle trouve sa place dans ce groupe-classe de niveau 3ème et se sent rassurée par la contenance du cadre proposé. Compte tenu de ses troubles moteurs (paralysie partielle des membres supérieurs et paralysie des membres inférieurs), de son strabisme qui lui vaut quelques difficultés de repérage, de fixation et de poursuite oculaire, des tremblements de ses mains, de ses mouvements volontaires mal contrôlés, de sa fatigabilité et des troubles articulaires, elle obtient alors l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour l'étayer dans les activités impliquant une restitution écrite et pour l'aider dans ses déplacements en fauteuil manuel.

C'est à la suite du déménagement de sa famille que Marine est scolarisée au centre d'éducation motrice au mois de décembre, faisant alors son entrée dans le groupe des six adolescents. Dans ce nouvel espace pédagogique, elle ne bénéficie plus d'aide humaine dédiée à sa personne, elle est confrontée à d'autres exigences, d'autres contraintes, d'autres référents. En particulier, aux temps de travail essentiellement individuel et écrit, réalisé avec l'aide humaine qui lui était dédiée, se substituent de longs moments de travail collectif et oral, avec des adolescents dont les possibilités d'expression verbale sont bien différentes des siennes. Ce que Marine élabore ne manque pas de pertinence, bien au contraire, mais l'exprimer à l'oral de façon compréhensible lui prend tellement de temps, comporte tellement de saccades, d'hésitations verbales, de reprises, que le groupe, malgré sa bonne volonté, éprouve des difficultés à l'écouter attentivement jusqu'au bout. Le comprenant, Marine s'efforce d'« aller plus vite », ce qui aggrave les choses - en particulier des mouvements saccadés des mains - et vient augmenter la difficulté pour l'auditoire.

Au fil des semaines, une tension se produit dans le groupe : elle traverse

autant les élèves que l'enseignant, fondateur du dispositif pédagogique. Marine, entravée dans ses capacités d'expression, se trouve paradoxalement confrontée à une forme d'oppression exercée par le groupe à son encontre. En quelques semaines, elle s'enferme progressivement dans une position de retrait, intervient de moins en moins dans les échanges verbaux, jusqu'à se contraindre au silence. C'est alors que nous la recevons dans le cadre d'entretiens individuels et qu'elle évoque le sentiment douloureux de « perdre sa place », comme nous l'avons précédemment rapporté.

Mobilisés sur l'analyse des séances filmées, l'enseignant, le directeur pédagogique et les chercheurs impliqués reviennent sur l'attitude de Marine. L'enseignant l'interprète comme une forme de passivité, voire d'opposition ou de refus à l'égard de ce qu'il propose : « *Marine refuse de participer aux travaux collectifs, elle reste en retrait. Elle n'a aucune autonomie, elle attend qu'on fasse à sa place* ». Il se demande si véritablement les résultats obtenus et validés par le carnet scolaire sont bien le fruit du travail de Marine : « *ne serait-ce pas plutôt le travail de l'auxiliaire de vie scolaire ?* » Progressivement, la discussion se centre sur la personne de Marine, en particulier sur ce que sa présence induirait dans le groupe-classe : « *un climat maussade, une forme de désinvestissement des élèves, un mouvement de retrait, de découragement* ». C'est comme si la présence de Marine, en nous révélant le négatif du dispositif, venait mettre en péril la belle unité rêvée du groupe, au risque de voir s'effondrer les individus, à commencer par l'enseignant, menacé dans son idéal du moi. En effet, si le groupe « est un bon groupe », n'est-ce pas la preuve que l'enseignant est aussi un « bon enseignant » ?

Comme Anzieu (1999) le précise par rapport au fantasme d'illusion groupale, le groupe peut-être érigé en objet libidinal, « avec le risque d'assigner aux participants comme but plus ou moins explicite d'avoir à le faire exister. Faire un groupe, faire un bon groupe ». Cet objectif constitue ici un déplacement défensif par rapport au but véritable, recherché mais redouté, de l'apprentissage : la transformation des acquis de chacun, qui passe inévitablement par un processus de mise en question personnelle et de confrontation aux manques en soi. La tentation de faire que le « groupe » devienne la visée du groupe, pour restaurer collectivement des narcissismes individuels menacés, nous semble d'autant plus grande que nous devons faire face à des vécus traumatiques ou des anxiétés primitives. Cependant, nous voyons comment cette défense empêche l'enseignant de se rendre sensible à la souffrance de l'adolescente et d'envisager des aménagements susceptibles de faciliter la participation de Marine.

Penser les actes professionnels par un travail dans l'après-coup

Les gestes, les paroles, les actions de l'enseignant ont immanquablement des retombées, des conséquences. Ils ne peuvent être considérés comme ajustés qu'au vu de leurs effets. Cette dimension éthique de nos actes

professionnels est présente chaque fois que nos actes - en particulier nos actes de parole - rejaillissent sur ceux avec lesquels nous travaillons, enfants ou adultes, et que nos impasses, nos contradictions, notre ambivalence interrogent nos valeurs ou idéaux. Nos ressentis, si nous y sommes attentifs, nous offrent une indication subjective de ce qui se passe en nous, dans la situation, en rapport à l'environnement. Il importe donc de questionner sans complaisance ce qui sous-tend nos actes, en particulier le lien entre idéal professionnel et ressenti : d'où vient notre engagement vis-à-vis de la souffrance ? Que faire avec notre ambivalence, notre agressivité, notre possible violence ? Que faire par exemple quand un élève ou un collègue avec lequel nous travaillons nous agace, sur lequel nous actualisons notre sadisme ?

C'est à partir de l'analyse d'une séquence pédagogique filmée et reprise à la fin de la première année de la recherche, en groupe élargi (enseignants et praticiens-chercheurs), que nous avons pu revenir avec l'enseignant sur ses sentiments ou affects à l'égard de Marine, sur ceux éprouvés par l'équipe de chercheurs à l'égard de Marine, du groupe et de l'enseignant, et nous interroger sur la dimension transférentielle. Nous avons plus largement examiné le lien entre notre idéal et nos affects.

Dans la séquence re-travaillée, l'enseignant engage les élèves dans une nouvelle recherche à mener en équipe, concernant les éoliennes et les énergies renouvelables. Il demande aux élèves, en groupe, de préciser les thématiques de recherche, d'envisager la programmation, l'organisation du travail et la répartition des tâches. Nous avons précédemment sensibilisé le maître à la souffrance de Marine, en lui rapportant ce qu'elle nous avait dit : « *comment faire pour qu'on me croit compétente, pour qu'on m'apprécie ?* » L'enseignant propose à Marine d'assumer le rôle du « chef d'équipe », responsabilité très investie par chacun. Mina, qui apprécie ce rôle, se propose spontanément pour aider Marine, si elle le souhaite, dans sa tâche. La séance débute sur la recherche des différents axes de travail.

L'enseignant s'écarte alors du groupe, se positionnant à une autre extrémité de la salle. Nous faisons de même, respectant un mouvement de distanciation dont nous attendons tous qu'il offre aux adolescents une plus grande autonomie de pensée. Nous restons pour autant attentifs à ce qui se passe, à distance. Marine s'exprime difficilement mais chacun l'écoute avec attention. Personne ne l'interrompt. Tom prend des notes et il reformule au groupe ce que Marine vient de dire, s'enquérant plusieurs fois de la bonne compréhension de chacun. Différentes questions émergent, sur lesquelles le groupe pourrait travailler : « *comment fonctionne une éolienne ?* » (Fleur), « *quelle est son utilité ?* » (Corinne), « *son coût ?* » (Tom), « *où en trouve-t-on ?* » (Mina), « *que signifie une "énergie renouvelable" ?* » (Marine), « *quel avenir pour les énergies renouvelables ?* » (Laura).

Marine veille à distribuer la parole, à respecter le tour de chacun. Ce travail requiert un effort d'attention et une tension perceptible. Après un bref temps de silence, pendant lequel les jeunes s'interrogent en eux-mêmes,

Mina précise à Marine qu'elle doit passer à l'étape suivante : la répartition des tâches, comme ils en ont l'habitude. Marine demande à la cantonade : « *qui veut travailler sur le fonctionnement d'une éolienne ?* » Laura propose de travailler avec Joseph. Puis vient le tour de Fleur, de Corinne et de Mina. Tom note scrupuleusement les décisions. Alors qu'il reformule au groupe ce qu'il a noté, il s'arrête brusquement, gêné : « *Tom, observateur ; Laura et Joseph travaillent ensemble sur le fonctionnement, le coût et l'endroit où sont installées les éoliennes ; Fleur, Corinne et Mina travaillent sur les énergies renouvelables en se rendant au CDI, et... Marine ?* » Le groupe se met à rire : Marine, très concentrée sur sa tâche (veiller au bon fonctionnement du groupe, à sa régulation), s'est en quelque sorte « oubliée » autant qu'elle l'a été par les autres. Mais Tom reprend : « *Marine, elle travaille ... seule !* » C'est alors que l'enseignant intervient, du fond de la classe : « *compte tenu des difficultés de Marine pour se mouvoir et écrire, on ne peut pas envisager que Marine soit seule. Ce n'est pas adapté. Il faut trouver une autre solution* ». Fleur et Joseph proposent en chœur : « *Laura peut travailler avec Marine* ». « *Personne ne doit décider à la place d'un autre, il faut d'abord s'assurer que Laura est d'accord, c'est à elle et à elle seule de parler* », reprend l'enseignant. Un silence suit ces paroles. Les regards se tournent vers Laura. C'est finalement Tom qui demande :

- *Laura, es-tu d'accord ?*

- *Non, je ne suis pas d'accord... Je ne sais pas comment dire cela, mais non.*

Marine reprend très vite, avec des mouvements saccadés des mains : « *on ne va pas t'en vouloir, si tu donnes ton avis* ». Brusquement, sèchement, l'enseignant s'adresse à Marine : « *on ne parle pas comme ça ! Chacun se respecte* ». Un silence de mort suit ces paroles. Finalement, c'est Mina, visiblement mal à l'aise, qui rompt le silence : « *si Marine est d'accord, je travaille avec elle sur les énergies renouvelables* ».

L'analyse de cet épisode banal nous a permis de revenir ensemble sur l'intervention de l'enseignant et notre propre absence de mots. Pourquoi s'adresser à Marine comme si celle-ci avait commis une faute, alors même que l'adolescente reconnaissait à Laura la possibilité d'exprimer sa conflictualité et cherchait à la rassurer sur le maintien du lien (« *tu peux donner ton avis, on ne t'en voudra pas* ») ?

C'est à partir de la reconnaissance en nous des affects négatifs ressentis à l'égard de l'adolescente, de notre violence potentielle et de leur transfert sur le groupe, qu'avec l'enseignant nous avons été amenés à ré-interroger les idéaux et les valeurs, en particulier ceux liés à l'institution d'un groupe imaginé comme rempart contre toute destructivité (y compris la sienne propre). Le découpage entre le bien et le mal sous-tendant le discours de l'idéal, avec la conviction qu'il suffit d'être dans le positif pour agir bien, a progressivement fait place à la prise en compte d'une réalité plus complexe, plus ambiguë. Ainsi l'enseignant a-t-il effectué une sorte de travail de deuil

d'une réalité uniquement positive, s'imposant de maintenir ensemble les contraires et traitant l'ambivalence humaine comme inéluctable.

Ainsi par exemple, l'équipe de chercheurs a-t-elle pu analyser la difficulté à saisir un message quand son contenu entre en dissonance avec son contenant : le corps de Marine, bien malgré elle, traduit une agitation incessante, une tension importante liée à l'impossibilité pour l'adolescente de contrôler ses gestes. J'ai pu identifier mon propre trouble à l'égard de cette jeune fille, trouble en grande partie lié à mon impuissance à la détendre, à la soulager. De même l'enseignant a-t-il reconnu, dans un second temps, sa propre difficulté à tolérer l'étrangeté de ce corps souffrant. Face à ce trouble et confronté à la culpabilité, l'enseignant a été amené à actualiser paradoxalement ses affects négatifs avec des justifications défensives, sans pouvoir en saisir toutes les implications sur soi, sur l'autre et sur le groupe.

Nous avons également pris conscience qu'à notre insu, nous avons contribué, dans la séance décrite précédemment, à taire une dimension essentielle de l'expérience relationnelle qu'apporte le groupe : la possibilité de laisser s'exprimer la conflictualité dans le groupe, sans que le lien groupal s'en trouve détruit pour autant. L'expérience du collectif, revisitée dans sa dimension inconsciente avec la prise en compte de la dimension transférentielle, permet ainsi de mettre au jour les relations complexes entre le psychique et le monde extérieur.

En conclusion...

Dans une situation pédagogique de groupe, l'objet/support d'apprentissage, choisi et présenté par l'enseignant, est destiné à provoquer l'intérêt des élèves et éveiller leur curiosité, de façon à contribuer à les mobiliser sur la tâche. A partir de ce que propose et induit l'enseignant, le groupe produit quelque chose qui est, pour une part, attendu, et même prévisible, par l'enseignant, et pour une autre part, inattendu. Pour autant, cette part non prévue, « trouvée-crée », issue des transformations opérées par le processus groupal, mérite d'être prise en compte au même titre que le reste, parce que significative pour les élèves.

Il s'agira alors pour l'enseignant de soutenir les « dé-formations/transformations » progressives que le groupe d'apprentissage opère sur l'objet proposé, tout en conservant sa capacité à faire fonctionner la pensée collective. Cela suppose de sa part de n'être pas seulement centré sur ses objectifs d'apprentissage ou la tâche à accomplir par les élèves, mais attentif aux processus groupaux ainsi qu'à soi-même ; de ne pas être trop défensif par rapport à l'émergence de ce qui advient malgré ou contre lui, parfois, en se maintenant coûte que coûte dans une position de contrôle absolu, en rompant par exemple les liens de pensée du groupe, en privilégiant une relation « maître-élève » systématique, en exerçant une « contention » sur le groupe ; de ne pas être trop décontenancé par les

situations de régression, trop « envahi » par les projections de contenus non mentalisés ou angoissants ; de se révéler suffisamment « sensible » à ce qui se joue pour le groupe ou en soi, sans pour autant être atteint dans sa fonction de contenance.

Certains dispositifs, comme le groupe d'analyse de la pratique, constituent des espaces tiers dans lesquels les enseignants peuvent métaboliser les anxiétés des élèves, mais aussi leur désir dans ses excès. Ils s'avèrent particulièrement utiles pour soutenir les professionnels dans leur capacité de contenance, pour les aider à se recentrer sur leur tâche, leur rapport aux élèves et le rapport des élèves aux objets d'apprentissage ; mais aussi, et surtout, pour permettre aux enseignants, dans l'ici et maintenant du groupe, de reconnaître et tolérer les tensions internes et externes, tout en maintenant leur attention au groupe, à la tâche et à chacun dans le groupe.

Bibliographie

- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 3^e édition.
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). Paris : De Boeck.
- Giust-Desprairies, F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 11-36). Paris : De Boeck.
- Kaës, R. (2002). *Les théories psychanalytiques de groupe*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (1987). Réalité psychique et souffrances dans les institutions. Dans R. Kaës, *L'institution et les institutions* (p. 1-46). Paris : Dunod, 2003.
- Kaës, R. (2004). *Le groupe et le sujet de groupe*. Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé*. Paris : Calmann Lévy.
- Oury F. et Vasquez A. (1990). *Vers une pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Sirota, A. (2007). Analyser collectivement les situations éducatives. Une classe de seconde : de l'inquiétante étrangeté à la découverte de ses semblables. In F. Rey & A. Sirota (dir.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée* (p. 235-251). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Toubert-Duffort, D. (2009). Penser et apprendre en groupe, de la fonction à contenir au travail d'élaboration. *Le Français aujourd'hui*, 166, 45-54.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1978.
- Yelnik, C. (2005). *Face au groupe-classe*. Paris : L'harmattan.

Danièle Toubert-Duffort

Docteur en Psychologie clinique

LASI, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

INSHEA (Suresnes)

Pour citer ce texte :

Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ?. *Cliopsy*, 7, 27-42.