

« *L'apprendre implique l'apparaître, l'ex-ister du sujet. Il n'y a pas d'apprendre possible si le sujet ne peut trouver et prendre sa place en son nom dans un partage d'actes et de paroles* ». Francis Imbert

46- A- Se construire et apprendre, en groupe et par le groupe¹

Quelques repères théorico-cliniques

Jeannine Duval Héraudet

Se référer à des concepts qui vont éclairer la pratique et apporter des repères, est essentiel. Se soutenir de la pratique elle-même, la sienne mais aussi celle d'autres professionnels, permet de se guider, d'être moins seul, mais permet également de faire ses propres choix. Il est bien évident que, dans ce qui suit, j'ai fait aussi des choix.

Ce texte comporte deux parties séparées sur ce site, mais solidaires.

La première partie interroge la construction et le développement du sujet, en insistant sur l'importance du lien social.

La deuxième partie interroge ce qui se passe dans un groupe, depuis la création de ce groupe et dans son évolution².

1. On se construit et on apprend « en relation »

La psychanalyse avance que la capacité de penser se construit dans une relation à la mère ou à un substitut maternel suffisamment fiable dans la durée. L'intégration

¹ Ce titre était celui d'une journée de formation continue partagée avec les rééducateurs d'Amiens, le 21 mars 2007. Ce même thème avait été abordé le 28 février 2002, lors d'une intervention faite au CFAIS de l'IUFM de Nantes ; le 15 mars 2004, lors d'une journée de formation des rééducateurs de l'Education nationale ayant pour thème « Les violences à l'école » ; puis le 15 mars 2004, à Valence, dans la Drôme ; le 5 avril 2004, à Blois ; « Le groupe comme médiation », en septembre 2004, à Ajaccio, auprès des rééducateurs de Corse sud. Il a été partagé à nouveau avec les rééducateurs de Nouvelle Calédonie, à Nouméa, en juillet-août 2012. Un texte « Pourquoi le groupe ? Ancrages théoriques », a été publié dans *envie d'école* n°44 - septembre/ octobre 2005, p. 14-16. D'autres textes, présents sur ce site, témoignent de rencontres cliniques avec des groupes. Il en est ainsi (entre autres) de : « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres » ; « 42 - Débordement social et contenance du groupe » ; 44 - Le groupe comme médiation ; 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ; 46-C- Schéma et synthèses à propos du groupe ; 47- Le groupe comme dispositif en relation d'aide ; 48-A- Construire une ambiance de classe propice au travail ; 48-B- Des dispositifs de parole, de consultation et de régulation du groupe.

Certains textes présentent un dispositif spécifique : 49 – Quelque chose à dire... ; 50 – Des mots contre la violence, Un groupe de parole au collège ; 51 – L'atelier de philosophie ; 52 – « L'atelier psycho » ou « atelier d'interrogation collective » ; 54 – Marionnettes et marottes...

² Texte « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ». Une bibliographie concernant ces deux parties est située en fin de ce deuxième texte.

progressive des apports de Piaget, de Wallon, de Vygotsky, ou ceux de la psychanalyse concernant la construction et le développement du sujet, a fait admettre, d'une manière généralisée, que ces processus sont rendus possibles grâce à l'interaction et l'action conjuguée du programme génétique, des forces personnelles de l'enfant et des stimulations par son entourage. Cette approche contribue de ce fait à réfuter la conception d'un caractère inné et définitif de l'intelligence pour, au contraire, mettre en évidence sa dimension dynamique, évolutive, soumise aux variations du contexte au sein duquel ce sujet se construit.

Le lien social est constitutif de l'être humain.

Physiologiquement, le petit d'Homme ne peut survivre sans un environnement qui lui apporte nourriture, chaleur, sécurité. Les travaux de Spitz sur l'hospitalisme¹, confirmés par ceux de Bowlby sur l'attachement, ont montré, de plus, que des carences affectives précoces et prolongées peuvent plonger un bébé dans une dépression, parfois irréversible, pouvant aller jusqu'à la mort. Cependant, les travaux concernant les enfants autistes, en particulier, ont mis en évidence que le bébé, dès sa naissance, a le pouvoir et la responsabilité partagée de faire de sa mère une « bonne » ou une « mauvaise » mère, par ses demandes ou ses non-demandes, par ses réponses ou ses non-réponses aux stimulations de celle-ci.

Sans relations sécurisantes, pas de vie psychique et pas d'apprentissage.

L'investissement de son corps par sa mère, et ce, dès les premiers contacts qui sont d'abord corporels mais aussi langagiers, est le fondement sur lequel l'enfant va pouvoir progressivement construire son narcissisme, origine de « l'estime de soi » nécessaire à tout apprentissage. La qualité de ces soins va permettre à l'enfant d'investir son corps à son tour. La satisfaction de ses besoins constitue le substrat de la confiance du sujet en ses possibilités. L'enfant développe ainsi, liés à la reconnaissance de son existence et de ses besoins, non seulement une sécurité de base, sa certitude de continuer à exister, un sentiment d'omnipotence mais aussi l'assurance d'un environnement suffisamment bon et fiable, capable de lui offrir l'étaiyage nécessaire à son développement. Albert Jacquard affirme « Si l'enfant dit "je", c'est qu'il a entendu des "tu". Autrement dit, l'individu est devenu une personne au contact d'autres personnes. »

La première relation établie par l'enfant avec sa mère était une relation duelle, relation de dépendance dans le miroir des yeux de cette mère, dans le désir de celle-ci, afin de gagner ou de ne pas perdre son amour. Cette relation porte avec elle les pièges de l'imaginaire et du confusionnel. L'Autre y est tout-puissant et les sentiments ambivalents d'amour et de haine dominant. Si elles perdurent, toutefois, une position imaginaire de toute puissance ou une position d'impuissance, mettent en échec l'enfant et son entourage.

Françoise Dolto a montré qu'une série de « *castrations symboliques* » sont nécessaires pour faire évoluer les modes de pensée de l'enfant et le pousser à la sublimation : castrations orale (sevrage), anale (propreté), phallique (œdipienne). Si on attend « qu'il n'en veuille plus... », on instaure la toute-puissance. Qu'est-ce qui protège l'enfant dans ce cas ? La limite protège. Ces castrations décidées par

¹ Spitz, R.A. 1968, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 4^e éd. 1974.

l'adulte qui repère que c'est le moment, sont des coupures qui donnent du sens. Elles passent notamment par la parole et par des actes.

Le jeune enfant affirmera ensuite son autonomie corporelle en revendiquant ce dont il est capable : « *Moi, je fais tout seul* ». Pour y parvenir, il doit avoir disposé de la possibilité de réaliser ces expériences et d'une marge de choix suffisante pour l'espace de son désir. Ces mêmes expériences renforcent son narcissisme, l'image qu'il a de lui-même et la conviction en ses capacités.

Les parents du petit d'homme portent la responsabilité d'aider celui-ci à accéder à la pensée symbolique (le langage, l'inscription dans l'ordre des générations, dans leur culture, et la transmission de leur histoire).

Lorsque l'enfant parvient à faire fonctionner le registre symbolique pour lui-même, il peut et doit trouver une organisation de la pensée qui satisfasse davantage aux exigences du principe de réalité. « Le moi comme représentation de l'individu n'est pensable que comme un autre parmi les autres », avance Miguel Benasayag¹. La prise de conscience de la différence des sexes permet d'accéder au sentiment de l'altérité. « *Je suis comme l'autre* », et pourtant « *Je suis différent de l'autre* ». Je suis d'un sexe ou d'un autre et pas des deux à la fois. L'autre existe et il est radicalement différent de moi, étranger à moi. Il ne m'est pas complètement accessible. Malgré cela, il faut que j'en passe par lui, d'autant plus que, dans le même temps, *je découvre mes limites et mes manques* (ma propre castration). Lien et séparation sont ainsi indissociables, mais seules des relations « suffisamment bonnes » autorisent le petit d'Homme à se dégager de son groupe d'appartenance, à s'en séparer, sans trop de risques ni de culpabilité. Il pourra ainsi nouer des liens sociaux symbolisés qui prennent en compte l'altérité et la différence, dans un nouvel environnement.

Le mouvement qui porte l'enfant à grandir, à aller de l'avant et à apprendre, correspond à des séparations successives. Les parents ont également la charge d'aider leur enfant à passer de l'endogamie à l'exogamie, c'est-à-dire de lui ouvrir la porte à d'autres groupes sociaux que celui de la famille. Être capable de s'inscrire dans un nouvel environnement, se concevoir soi-même, enfant, comme un élève inscrit dans la collectivité scolaire, suppose d'être capable d'y prendre sa place et de s'affirmer en tant que *sujet individualisé*, « *séparé* ».

Toutefois, être séparé n'est pas être sans guide ni sans repères. Pour me risquer, je dois y être autorisé, je dois pouvoir compter sur des étayages au moment nécessaire, je dois avoir la conviction que j'en ai la force et que le monde ne va pas s'écrouler autour de moi. Une sorte de « contrat », que Piera Aulagnier nomme « *contrat narcissique*² », doit s'établir entre le milieu d'accueil et le sujet. En échange de son investissement dans le groupe, que celui-ci soit familial ou plus largement social et donc scolaire, l'enfant demande à celui-ci des garanties quant à la place qu'il peut y occuper. Il doit pouvoir y trouver également un ensemble de repères identificatoires possibles, dans un modèle social reconnu.

La construction du lien social et l'inscription du sujet dans la culture ne sont possibles que lorsque ce dernier peut assumer la tension permanente et inévitable entre ce qui est de l'ordre de son irréductible individualité et ce qui ressort de la culture, du

¹ Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte, p. 29.

² Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd.

collectif, du social, avec ses normes, ses contraintes, ses exigences, avec l'ordre symbolique qui intègre le manque, les règles, les limites, la temporalité et les différences¹. L'activité créatrice s'enracine dans l'expérience affective et sociale, dans la possibilité d'échanges. L'enfant a besoin d'expérimenter, dans un processus de « tâtonnement expérimental », de nouvelles formes de relation à l'autre, des changements de positionnement, au sein d'un cadre qui lui apporte de la sécurité. La difficulté à établir des liens sociaux et le manque d'étayage qui en résulte, privent l'enfant des ressources indispensables pour une élaboration et une distanciation par rapport aux difficultés et conflits inévitables qu'il rencontre.

Le niveau d'élaboration de son identité par le sujet, son niveau d'aliénation ou de séparation par rapport au désir de l'autre, conditionnent ainsi ses modes de relation aux objets et aux autres, ses possibilités d'investissement personnel à leur égard. Toute sa vie, le sujet devra à la fois construire ses liens sociaux et ne pas être aliéné par eux. *Le besoin d'appartenance* correspond à un besoin fondamental de l'être humain. Ce qui peut différencier l'aliénation, la dépendance et l'autonomie, celle-ci étant toujours relative, c'est la capacité que le sujet s'est donnée et la possibilité qui lui est offerte de pouvoir choisir avec une certaine liberté ses groupes d'appartenance. L'identité se forge au carrefour de ces différentes appartenances, grâce aux multiples identifications qui sont offertes au sujet. La richesse psychique d'un sujet est souvent liée à sa possibilité de conjuguer plusieurs appartenances à des groupes différents. Robert Neuberger avançait à Auxerre : « L'autonomie est la capacité à gérer ses aliénations² ».

Qu'est-ce qui permet au sujet de s'inscrire dans les apprentissages culturels ? Apprendre, à tout âge, exige de pouvoir se séparer de ses certitudes actuelles, impose de permettre qu'existe une béance, pour laisser entrer en soi de l'extériorité. C'est en se séparant de ses premières attaches que le jeune enfant peut constituer de nouveaux liens avec le contexte social et culturel, avec les personnes et les objets. Apprendre nécessite qu'il accepte de perdre la fusion, ou l'illusion de relation fusionnelle, l'immédiateté de la relation, sa complétude imaginaire pour se vivre séparé des autres. C'est une perte, mais c'est aussi la possibilité d'acquérir une richesse nouvelle, celle de gagner le symbole, la communication, des savoirs différents, des savoir-faire, une plus grande maîtrise sur le monde et sur soi-même.

Cependant, la relation à l'objet d'apprentissage a comme origine la relation à l'autre qui incarne la connaissance. Des processus affectifs, identificatoires, par le biais de l'admiration et de l'imitation, poussent le sujet à investir le même objet que les tiers privilégiés (les parents, l'enseignant, les pairs). « Pour être celui d'un sujet, le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir », affirmait Bernard Charlot en 1997³. Vygotsky⁴, de son côté, avait placé au premier plan ce *passage nécessaire de l'interpsychique à l'intrapsychique* dans le développement du sujet et dans tout processus d'apprentissage. Ainsi, le devenir même d'élève est compromis par la difficulté à établir des liens constructifs avec les autres.

¹ Sur ce site « 43 - La construction du lien social, un processus créatif », qui tente également de représenter ce qui est en jeu pour le sujet, sous la forme d'un schéma.

² Neuberger, R. 1996, « Les pathologies de la désappartenance », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, p. 134.

³ Charlot, B., 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd. Economica, éd. 1999, p. 86-87.

⁴ Vygotsky, L. 1934, *Pensée et langage*, Trad. française 1985, Editions sociales.

Certains enfants n'ont pas accédé à la possibilité de nouer des relations symbolisées avec les autres, des relations fondées sur l'altérité et la différence. Ils sont encore dans une recherche de relation fusionnelle, imaginaire. D'autres ont construit un ou des symptômes, comme expression d'un conflit psychique inconscient, un signal d'alarme et d'appel à l'autre. Or, le symptôme a comme effet de maintenir ou de faire revenir le sujet dans une forme de relation fusionnelle ou symbiotique, au sein de laquelle il cherche, tout aussi inconsciemment, à entraîner l'autre. On peut penser que ces enfants auront besoin d'être accompagnés, écoutés, étayés, mais qu'ils auront besoin également de pouvoir élaborer et dépasser ce qui constitue pour eux un empêchement pour pouvoir s'inscrire d'une manière constructive dans un groupe.

Cependant, pour tout enfant, et en fonction de ce qui a été développé précédemment, des conditions sont nécessaires pour que le groupe devienne une richesse dans leur processus de construction d'eux-mêmes et dans leurs apprentissages.

2. Quelles sont les conditions nécessaires pour qu'un sujet puisse s'inscrire d'une manière constructive dans un groupe ?

- Être en sécurité.
- Bénéficier d'un entourage continu, stable, fiable.
- Représenter quelque chose pour quelqu'un d'autre, être aimé.
- Bénéficier d'attentes appropriées à ses possibilités actuelles de la part de l'environnement.
- Bénéficier d'un contrat narcissique réaliste¹.
- Être nommé par son nom, par son patronyme.
- Se sentir unique, spécifique.
- Pouvoir être actif.
- Pouvoir prendre des initiatives.
- Bénéficier d'un étayage par l'environnement.
- Disposer de repères identificatoires conformes à l'Idéal du Moi.
- Pouvoir disposer des ressources du culturel.
- Pouvoir vivre une phase de « tâtonnement expérimental » à la recherche de soi, de son identité de sujet séparé.

3. Que se passe-t-il lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits ?

La non-satisfaction de ces besoins entraîne inévitablement une frustration qui rendent compréhensibles voire prévisibles certaines réactions d'élèves.

D'après Henri Laborit, le sujet dispose de trois possibilités face à une situation vécue comme violente :

¹ Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Le Fil rouge, Paris, PUF, 4^e éd., 1991, p. 153. Le contrat narcissique a comme signataires le sujet et le groupe. En échange de son investissement dans le groupe, l'ensemble social d'accueil doit offrir au sujet les garanties d'un futur non aléatoire, non illusoire, qui ne soit pas porteur d'angoisse. Il doit lui offrir un certain nombre de garanties quant à la place qu'il pourra y occuper, un ensemble de repères identificatoires possibles, dans un modèle social reconnu.

1. **La fuite.** Celle-ci peut prendre diverses formes : désintérêt, passivité, apathie, absentéisme, abandon d'études.
2. **L'agressivité,** laquelle peut se manifester soit de façon directe envers l'enseignant (opposition, violence verbale...), soit de façon indirecte (conflits entre élèves, bouc-émissaire, violence contre les objets, les locaux, violence contre soi...)
3. **La soumission.** Certains élèves, plutôt que de s'opposer, vont se situer en dépendance complète des normes du système ou des adultes, au détriment de leur épanouissement personnel. Ils ne travaillent que parce qu'ils y sont contraints ou parce qu'ils sont pris dans un chantage affectif, ce qui les place dans une relation aliénante. Cette position peut se transformer en révolte soudaine et abandon, lorsqu'un « réveil » brutal survient (On peut en voir un certain nombre d'exemples dans les sports de haut niveau, lorsque le choix de la compétition avait pour origine le désir de l'athlète de répondre au désir de ses parents).

On comprend l'importance pour tout professionnel de pouvoir repérer et se repérer face aux processus qui traversent ou s'instaurent dans le groupe.

« Que se passe-t-il dans un groupe ? » est la question principale qui préside à la deuxième partie de ce texte¹.

¹ Sur ce site, sous la référence « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».