


# Inhibition, sécurité et réussite de groupe

## SOMMAIRE

<b>Inhibition, sécurité et réussite de groupe.....</b>	<b>2</b>
Résumé	2
Introduction	2
I- Mes hypothèses de travail.....	2
1- Les inhibitions	2
2- Les peurs	3
3- La sécurité de base	3
4- Les conditions externes de sécurisation et d'insécurisation	4
Le groupe	5
II- Des propositions d'intervention .....	7
Début d'inventaire .....	8
Bibliographie .....	9



# **Inhibition, sécurité et réussite de groupe**

## **Une communication d'Igor Reitzman essayiste au Congrès de l'Association Française des Psychologues Scolaires (Lille 16 septembre 2005)**

### **Résumé**

On pourrait réduire significativement le taux d'échec dans une classe en investissant du temps et de l'énergie dans le processus qui ferait d'une collection d'enfants un groupe sécurisant.

### **Introduction**

Après avoir enseigné pendant 30 ans des matières diverses (français, histoire, économie, statistique, psychopédagogie) dans diverses structures (lycées, IUT, CPR, ENNA, CFPET de Cachan), j'ai bifurqué vers la formation et la thérapie. Je pourrais résumer mon parcours en disant que le relationnel est devenu pour moi, progressivement, l'essentiel.

En cohérence avec cette conviction, je vous propose une communication qui, je l'espère, montrera comment un investissement massif de quelques jours dans le relationnel lors de l'entrée à l'école, permettrait une meilleure réussite du groupe-classe.

Mon exposé comportera 2 parties :

Mes hypothèses de travail

Des propositions d'intervention

## **I- Mes hypothèses de travail**

### **1-Les inhibitions**

Une inhibition, rappelons-le, c'est le blocage, la paralysie ou seulement le freinage. Ce n'est donc pas le tout ou rien. Le spectaculaire, c'est le blocage total : l'individu est incapable d'articuler une syllabe ou bien il est cloué au sol alors qu'il devrait courir, ou bien encore il est totalement impuissant... Mais ce qui est habituel, et généralement méconnu, c'est le simple freinage. On fonctionne, mais moins bien, de façon spectaculaire ou imperceptible... Le candidat à un emploi ou dans un concours ne retrouve parfois les idées les plus intéressantes qu'à la sortie. On parlera de "l'esprit de l'escalier". On parvient toujours à lire, mais sans pouvoir mobiliser tout à fait son attention. Le texte reste mémorisé mais on ne parvient plus à le dire de manière vivante.

L'enfant qui échoue n'est pas nécessairement au départ moins motivé, moins intelligent ou privé d'un environnement familial culturellement riche. Il peut être tout simplement inhibé.

Savoir pourquoi il est inhibé me conduit à examiner trois variables : les peurs, la sécurité de base et les conditions externes de sécurisation.

## **2- Les peurs**

La peur (terreur, angoisse, anxiété, appréhension, anticipation inquiète...) Peur d'être détruit, rejeté, abandonné, moqué

Il peut y avoir dans le même moment plusieurs peurs qui coexistent, des peurs liées à la seconde présente (pourvu qu'on ne m'interroge pas), à l'heure qui vient (pourvu que ma vessie me laisse en paix), à la récré, au cours suivant, au retour à la maison, à l'avenir proche et lointain. Ces peurs ne sont pas toutes conscientisées dans le même moment, mais elles pèsent toutes en un cumul difficilement évaluable...

Il faudrait prendre aussi en compte ce qu'il porte des peurs et angoisses de ceux qui constituent son environnement : ses proches, ses camarades, les enseignants.

Une peur peut être assez claire et forte pour occuper l'essentiel du champ de conscience. Dans ce cas, toute activité non machinale devient impossible. Elle peut être diffuse, faiblement conscientisée et l'activité productive devient alors possible, mais une partie plus ou moins importante de l'énergie est consommée dans la défense contre l'angoisse, ce qui se traduit par une détérioration de la performance.

Plus la peur est pesante, plus est faible la capacité d'écoute, de compréhension, de mémorisation et d'intégration. Dans le cas extrême, mais pas nécessairement rare, de l'enfant sous terreur, plus aucune information ne peut passer. Les notes catastrophiques qui tomberont en pluie, la répression familiale en écho, accroîtront encore un peu plus l'intense inhibition. Dans ce cas, dire que l'enfant est scolarisé n'est plus qu'une formule bureaucratique. Dans ce cas, l'école n'est pas pour lui libératrice mais enfermement sans fin et parfois cauchemar.

## **3- La sécurité de base**

Faut-il le rappeler : une attitude en psychologie sociale, c'est une disposition interne durable, une propension à réagir positivement ou négativement face à un objet (la guerre, l'argent, etc.). Parmi les attitudes essentielles des individus, on trouve la sécurité de base, c'est-à-dire la propension à vivre l'optimisme ou le pessimisme face aux autres, face à l'avenir, face à leur propre valeur, etc. La sécurité de base tend à colorer de manière stable, l'ensemble des perceptions et des anticipations de la personne. Elle fonctionne comme *prédiction créatrice*, spécialement dans ses valeurs négatives. En d'autres termes, être convaincu qu'on ne peut qu'échouer favorise le nouvel échec qui renforcera encore la conviction négative. Si ma sécurité de base est très faible, je ne me ferai pas confiance et je finirai par éviter toute initiative. Par contre, si ma sécurité de base est très forte, la qualité de ma performance ne faiblira pas face à l'hostilité d'un jury ou d'une assemblée et je n'aurai aucune appréhension dans les heures qui précèdent.

Installée dans la petite enfance en fonction de la qualité des relations avec l'environnement, confirmée ou atténuée par les expériences ultérieures, la sécurité de base d'un sujet est une valeur stable qui peut diminuer brutalement à la suite d'un traumatisme, mais qui ne peut augmenter dans le meilleur des cas que sur le très long terme. La famille joue généralement le rôle principal dans l'installation de cette sécurité (ou de cette insécurité) de base, mais très tôt, l'école va prendre une place très importante, confirmant souvent l'orientation du conditionnement familial.

Il existe pour un sujet donné un niveau habituel d'inhibition correspondant à son insécurité de base. Quand elle est lourde, cette inhibition impatiente fréquemment l'adulte qui réagit par la moquerie, la dévalorisation ou des injonctions irritées.

*Ce que tu peux être empotée, ma pauvre fille ! C'est pas possible !  
Tu dors ! Tu as perdu ta langue ?*

Ces interventions vont encore renforcer l'inhibition de l'enfant et son sentiment de non-valeur. Dans la continuité sur plusieurs années de l'expérience familiale et scolaire, l'insécurité de base va ainsi se trouver profondément consolidée, grâce à l'action bien intentionnée d'adultes pressés et peu informés (*Si je bouscule un peu cet enfant, c'est pour son bien ! Il est temps qu'il se réveille !*). Cette inhibition, dans bien des cas, l'adulte la baptisera  *paresse* pour pouvoir la punir.

#### **4- Les conditions externes de sécurisation et d'insécurisation**

Tout ce qu'on peut faire n'aura pas d'effet sur la sécurité de base dans le court terme. Par contre, on peut retrouver de l'efficacité du côté des conditions externes de sécurisation et d'insécurisation. Il s'agit pour le sujet, de l'ensemble des éléments extérieurs qui peuvent le rassurer ou l'inquiéter. Par exemple le jury déjà évoqué, ou les rues désertes d'une grande ville à minuit...

#### **Théorème de la sécurisation**

**Plus la sécurité de base d'une personne est faible, plus elle a besoin de conditions externes de sécurisation importantes pour lever totalement son inhibition et parvenir à une qualité optimale de son activité (parole, écoute, mouvement, réflexion, intégration de notions complexes, etc.).**

(Le raisonnement a contrario est tout aussi valable : Plus la sécurité de base d'une personne est forte, moins elle a besoin de conditions externes de sécurisation pour lever totalement son inhibition et parvenir à une qualité optimale de son activité.)

L'exemple le plus banal est celui de l'enfant qui a pu dire à sa mère son poème sans la moindre hésitation, qui pourra le redire avec la même facilité le soir suivant, mais qui n'en viendra à bout en classe qu'avec de multiples hésitations. 25 ou 30 élèves plus ou moins bienveillants et un enseignant qui dispose du pouvoir de noter, cela constitue pour l'enfant qui doit mobiliser sa mémoire, un environnement moins sécurisant que l'écoute chaleureuse de la mère. "Je le savais par cœur" L'enfant proteste avec amertume. Il s'attend à ce qu'une fois de plus, on ne le croie pas et son découragement s'en augmente et devient un élément structurant de sa personnalité. Je ne peux plus me faire confiance... A quoi bon me donner tant de mal, puisque même quand je sais, je ne sais pas vraiment... L'expérience suivante, il l'abordera avec la mémoire des échecs antérieurs et des notes qui lui ont confirmé qu'il était mauvais.

J'aurais pu parler du jeune envoyé au tableau, de celui qui n'arrive plus à écrire quand le maître se penche par-dessus son épaule. Mais aussi du professeur qui se sent moins vivant avec cette classe-là...

De façon générale, tout ce qui est nouveau, inhabituel est potentiellement inquiétant : un lieu nouveau, un itinéraire nouveau, un nouvel enseignant, de nouveaux camarades, des enseignements nouveaux... Dans cette perspective, les premières heures de l'entrée dans un nouvel établissement (Maternelle, EP, collège, lycée) sont des temps de fragilité plus grande pour tous.

Beaucoup d'autres éléments pourraient être évoqués. Par exemple, un adulte qui hurle ou qui frappe, qui dévalorise et se moque, qui inflige des punitions collectives. Beaucoup d'éléments prendront un sens différent pour chaque enfant à partir de son histoire : par exemple la distance de sécurité et l'intensité de la peur si l'adulte s'approche.

### **Ce qui ne dépend pas de l'enseignant**

le nombre d'élèves, les caractéristiques de chacun d'eux.

les caractéristiques de la salle (volume, éclairage, revêtement du sol, fenêtres, mobilier...)

Le programme et son adéquation au niveau des élèves

### **Ce qui dépend de l'enseignant**

On sait déjà que la froideur, le mépris, l'ironie, l'intimidation culturelle, la dévalorisation, les prédictions négatives, les punitions collectives constituent des conditions externes d'insécurisation. On sait que la cordialité, la prise en compte discrète des difficultés de chacun, les appréciations encourageantes seront le plus souvent reçues comme des conditions externes de sécurisation.

Beaucoup d'enseignants aujourd'hui prennent le temps d'un apprivoisement rudimentaire : visite des locaux, information sur les horaires, la cantine, le règlement intérieur, les objectifs de l'année, les questions que les élèves se posent, etc.

Il y a même des enseignants (moins de 10% selon les enquêtes de Daniel FAVRE enseignant-chercheur à l'Université de Montpellier II dans le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation) qui, dans les apprentissages, consentent - à s'écarter de la "*logique de contrôle*" (comptabilisation des erreurs de chaque élève tout au long de l'année scolaire –erreurs baptisées fautes et donnant lieu parfois à punitions) au profit de la "*logique de régulation*", dans laquelle l'erreur de l'élève n'est plus une faute mais une information dont la prise en compte consciente permet de progresser et de comprendre...

Dans ce qui dépend en grande partie de l'enseignant, il faut parler aussi du groupe-classe.

### **Le groupe**

On s'est longtemps contenté de poser des évaluations sommaires du type bonne classe, mauvaise classe. Et de déplorer l'influence désastreuse de tel groupe sur tel enfant.

La psychologie sociale a installé tout un savoir sur la réalité du petit groupe avec ses leaders, ses clans éventuels, ses valeurs et ses normes. Par exemple : Y aura-t-il empressement à répondre aux questions posées ou bien consigne d'abstention, le déviant étant considéré comme un fayot et traité comme tel ? Y a-t-il acceptation ou réprobation face à celui qui dit n'avoir pas compris ? Y a-t-il des boucs émissaires ?

Le groupe est-il uni et disposé à coopérer avec l'enseignant ou massivement hostile ? Y a-t-il des conflits importants entre des clans ? Des conflits qui mobiliseraient l'essentiel de l'énergie et laisseraient peu de place pour l'effort d'apprentissage...

Ce sont des choses connues et je voulais seulement les rappeler.

Ce qui est moins connu, c'est le processus par lequel une collection d'enfants rassemblés par une institution scolaire, devient un groupe dans lequel il y aura plaisir ou déplaisir à travailler.

Très investis dans la qualité du savoir qu'ils transmettent, la plupart des enseignants s'intéressent peu à ce processus, alors qu'ils y participent massivement par le seul fait qu'ils sont en communication avec les élèves.

Le groupe prend naissance dans la multiplicité des interactions agréables et désagréables, interactions de coopération, de compétition et de conflit. Interactions entre les élèves, interactions entre l'enseignant et les élèves. Il prend naissance dans les expériences vécues en commun dans la classe et hors de la classe, dans les épreuves qui vont souder ou diviser le groupe. Les appartenances sociales, ethniques, religieuses vont intervenir plus ou moins lourdement dans la structuration du groupe.

Tout ceci n'est qu'un constat. Mais on n'est pas obligé de s'en tenir là.

## II- Des propositions d'intervention

Ma proposition serait que l'enseignant ou mieux l'équipe éducative se mobilise pour que cette collection d'enfants entrant dans l'école, soit activement accompagnée dans son processus d'intégration, avec l'objectif ambitieux d'en faire un groupe amical, sécurisant pour chacun, orienté vers l'entraide et la réussite de tous, plutôt que vers la compétition, la moquerie et les clans.

Les premières journées d'école seraient totalement consacrées au relationnel, avec des structures d'animation alternant petits groupes et grand groupe, verbal et non-verbal, expériences positives et échanges autour de ces expériences. On peut supposer que l'enseignant qui aura fait ce choix, ne se désintéressera pas du relationnel dans les mois qui suivront...

S'il s'agit de l'entrée en C.P., la visite en juin des grands de la Maternelle sera l'occasion de photos, matériel indispensable pour le travail de mémorisation qui permettra - dès le premier jour - d'appeler chaque enfant par son prénom. Un travail de mémorisation qui fait partie de l'investissement...

Il est souhaitable que la rentrée des plus jeunes se fasse un jour plus tôt afin qu'ils ne soient pas en danger d'être bousculés dès les premières heures. La présence d'un, deux ou trois adultes supplémentaires permettrait un démarrage avec des groupes plus petits et la possibilité pour chaque enfant de faire des choix entre deux ou trois activités différentes.

### **Des objectifs intermédiaires**

Il s'agit de multiplier les interactions neutres ou positives.

Il faut proposer des verbalisations en sous-groupes en faisant varier la taille et la composition de ces éléments. Faire en sorte que très tôt, chaque enfant ait eu l'occasion de rencontrer tous les autres à l'occasion de regroupements par 5 au maximum. Lors des premières séquences, on laisse les équipes se constituer sans instruction particulière, puis on encourage à découvrir de nouveaux camarades sans obliger bien entendu.

Il faut proposer des jeux à somme non nulle (autrement dit sans gagnant ni perdant) qui permettront à tous les enfants d'engranger des expériences de réussite collective.

Il faut apprendre très vite à tous, les prénoms de tous et fournir à chacun une masse de signes de reconnaissance positifs inconditionnels

Il faut donner à chacun le sentiment qu'il fait partie d'une communauté où il est accepté

Il faut offrir aux enfants la possibilité d'évacuer leur tension et leur agressivité de façon joyeuse

A l'opposé d'une culture du ricanement, du **rire de**, il s'agit de favoriser une culture du **rire ensemble** (relais de grimaces, écho amplifié)

### **Thèmes possibles pour les premiers échanges en sous-groupes :**

(exprimés avec les mots de l'adulte) Mes questions / Mes peurs / Qui je connais déjà ici / Mes envies / Pourquoi nous sommes ici / ce que nous allons apprendre / Pour quoi faire ? / Ce que je vis quand l'autre me dévalorise

## Début d'inventaire

### Mémorisation des prénoms, signes de reconnaissance et vécu groupal positifs

- B va voir un autre enfant C dont il a retenu le prénom – S'il ne s'est pas trompé, l'intéressé applaudit et le groupe applaudit en écho. B redit le prénom plus haut et tout le groupe le reprend en chœur. Si B s'est trompé, C rectifie. B redit le prénom plus haut et tout le groupe le reprend en chœur

### Rencontres individuelles non-verbales

- Salle vide ou cour vide : on se déplace sans courir, dans tous les sens, en prenant soin de ne pas se cogner. Quand l'animateur frappe dans ses mains, chacun se tourne vers le plus proche, et s'approche jusqu'à une distance de deux bras. On se regarde sérieux, puis si on veut, on sourit et chacun dit son prénom. Quand l'animateur frappe dans ses mains, on se remet en marche.

### Jeux dans le symbolique

- Jeu des objets symboliques : Il s'agit d'exprimer à l'autre sans paroles, un ressenti positif, en lui apportant un objet que l'animateur aura codé (par exemple, une feuille d'arbre pour dire *Je suis content(e) que tu sois dans ma classe.*) Le récepteur a le choix entre porter l'objet à quelqu'un ou le reposer sur la table centrale.

- Entrer dans le cercle – applaudissements après l'entrée de chacun

### Jeux d'expression

- Expression corporelle sur musique
- Echo amplifié
- Relais de grimaces
- Miroirs rapides puis miroirs très lents

### Libérer de l'énergie

- *Chats sauvages* et *Si / Non* - Dans ces deux expériences, le groupe se partage en deux camps à peu près égaux séparés par une frontière (tables ou deux bancs parallèles)

- Cercle se tenant par la main – on saute tous en même temps jusqu'à essoufflement - quand on touche le sol, on crie A et on rebondit. L'animateur encourage à crier de plus en plus fort

## Conclusion provisoire

Si mes hypothèses sont justes, les heures perdues pour les apprentissages dans ces premières journées seront rapidement rattrapées.

J'ignore si cette démarche a déjà été expérimentée en France avec de jeunes enfants. Je sais que des enseignants de collège travaillent ainsi en Belgique depuis plusieurs années. Personnellement j'ai contribué à sa mise en place dans un Centre de formation qui accueille des jeunes de 17-18 ans et la réussite dans quelques sections a conduit à un projet de généralisation pour cette rentrée 2005.

Une telle orientation implique un investissement important de personnes volontaires et une adhésion de la hiérarchie.

La bonne volonté ne suffit pas si on n'a aucune expérience dans ce domaine. Une formation expérientielle serait souhaitable dans laquelle les stagiaires expérimenteraient des structures d'animation et sélectionneraient, adapteraient, inventeraient celles qu'ils proposeront aux enfants. Les enseignants expérimenteraient tantôt comme animateurs, tantôt comme participants (en mobilisant si possible leur Enfant intérieur).

La réussite d'un tel projet centré sur le relationnel pourrait réduire notablement (mais non totalement) les inhibitions et améliorer de façon significative et durable la réussite du groupe.

La prise en compte prioritaire du relationnel dans la globalité du système scolaire permettrait de réduire non seulement le pourcentage d'enfants en échec, mais aussi la violence dans la société française;

## **Bibliographie**

Christian Staquet : *Accueillir les élèves* (préface de Philippe Meirieu – Chronique Sociale, Lyon 1999)