

## Débordement social et contenance du groupe<sup>1</sup>

Jeannine Duval Héraudet

Le titre de ce colloque, « Ecole, avis de tempête ? », bien que sous la forme d'une question, annonce le risque de survenue du déchaînement incontrôlable des éléments, dans un ciel déjà perturbé, chaotique, dans une atmosphère agitée. Lorsqu'un « avis de tempête » est formulé, c'est que celle-ci est imminente. L'excès est là, tapi, prêt à surgir. L'étymologie latine *tempestas* du mot « tempête » insiste sur la rapidité de l'événement « intempestif » et sur le fait que celui-ci « ne vient pas au bon moment ».

Lorsque je préparais cette intervention, l'alerte rouge avait été donnée par la météo quant à de violents orages et à des risques d'inondation dans le Sud-est. Est-il possible d'éviter la tempête ? Le plus souvent, notre action se limite à prendre des précautions afin que cette tempête ne soit pas trop dévastatrice pour l'environnement et pour ceux qui seront pris dedans. Je surveillais donc la proximité ou l'éloignement de l'orage, prête à intervenir sur le branchement de mon ordinateur.

Evoquer une tempête possible dans l'école renvoie au débordement possible des limites, des frontières, perturbant ou empêchant l'action pédagogique. Des tempêtes surgissent parfois au sein du lien social. Celles-ci se manifestent par de l'agitation, des explosions de violence verbales ou physiques. Il s'avère nécessaire de tenter de comprendre ce qui est en jeu, mais aussi d'intervenir, afin que ces débordements, d'abord individuels, ne fassent pas contagion dans un groupe, mais aussi pour que le sujet puisse exprimer d'une manière, acceptable pour lui-même et pour les autres, ce qui le préoccupe, ce qui le « fait sortir de ses gonds ». Intervenir, c'est « parler entre ». Intervenir, dans le registre de l'aide, c'est mettre en œuvre ou « *prendre part volontairement à une action pour en modifier le cours*<sup>2</sup> ».

Le comportement de Jean, Marc et Michel, âgés de cinq ans et élèves de Grande section d'école maternelle « débordait » les règles sociales de l'école, et l'intervention à leur égard se situait dans le registre de la prévention secondaire, puisque des difficultés étaient déjà repérées par leurs enseignants.

A partir du vécu de certaines séances d'un petit groupe « *Inventer et représenter des histoires* », nous nous interrogerons sur les processus que ces enfants ont mis en jeu, et nous formulerons des hypothèses sur ce qui a permis leur émergence.

---

<sup>1</sup> Ce texte est issu d'une intervention, le 3 octobre 2002, au Colloque international PREVENTDIF, Socrate - Comenius, *Ecole : avis de tempête ?* à Paris. Il est paru sous le même titre dans *l'ERRE* n°23, « Ecole : avis de tempête ? », 2003. Cette situation a été rapportée et analysée, sous une forme plus complète, dans le texte « Le groupe comme médiation », présent sur ce site. Ce thème a fait l'objet de deux interventions auprès des rééducateurs de l'Education nationale, la première, le 15 mars 2003, à Valence, dans la Drôme ; la seconde, le 16 mars 2004, à Dijon.

<sup>2</sup> Dictionnaire Larousse.

## Des difficultés comportementales et relationnelles

L'enseignante de **Jean** avançait que celui-ci, malgré des capacités intellectuelles indéniables, ne supportait pas les contraintes de la classe, poussait des cris, par moments, et dérangeait le groupe, ennuyait ses camarades, pouvait être violent sans aucune raison particulière.

Comment son enseignant présente-t-il **Marc** ? Je le cite : « *C'est un enfant intelligent, en réussite scolaire, mais très perturbateur, agressif et souvent violent vis-à-vis de ses camarades et des adultes. Il se vexe facilement, ne supporte pas les remarques. Il a besoin d'être cadré continuellement. A des moments très rares, il peut curieusement faire preuve d'une grande gentillesse. Je me sens très démuni devant de tels comportements, j'avoue ne pas pouvoir faire grand chose et j'attends beaucoup de l'aide du réseau.* »

A propos de **Michel**, son enseignante évoque « *un enfant qui a beaucoup de mal à se contrôler en classe. Il n'écoute pas les consignes, n'arrive pas à se concentrer sur son travail, sauf lorsqu'il est isolé du groupe, seul à une table. Il peut être violent avec ses camarades* ». Elle ajoute : « *Il ne supporte pas mes remarques* ». Elle pose l'hypothèse d'un « *manque de cadre* » à la maison.

Les difficultés de ces trois enfants se situaient bien au niveau des attitudes et du comportement. Si elles dépassaient les limites de l'aide de leurs enseignants, rien n'indiquait cependant qu'ils avaient besoin de soins.

À la suite de rencontres individuelles avec chacun d'eux, l'hypothèse selon laquelle quelque chose n'avait peut-être pas fonctionné suffisamment pour ces enfants dans leur environnement familial au moment de l'élaboration de leur socialisation semblait pouvoir être avancée. On apprend par les autres et avec les autres, en imitation et en confrontation, et toute perturbation du lien social compromet les possibilités d'apprentissage du sujet.

L'analyse collégiale de leurs difficultés, de leurs besoins spécifiques et des ressources dont ils faisaient preuve, a fait penser à l'équipe du réseau qu'un contenant groupal, à condition d'être fiable, stable et étayant, pouvait être tout à fait approprié et devenir structurant pour eux. Ce dernier pourrait constituer un espace privilégié pour préserver et développer ce que le psychanalyste Jacques Lévine nomme « *la partie intacte de leur moi, plate-forme de réussite* », qui seule permet de reconstruire une identité plus positive.

J'ai donc proposé à Jean, Marc et Michel de constituer un petit groupe rééducatif, ayant pour thème « *Construire et représenter des histoires* ». Tous trois l'ont accepté.

Je posais l'hypothèse que ce support pourrait devenir un espace privilégié d'expression des affects qui accompagnaient la répétition de comportements gênants pour eux-mêmes et pour les autres, qu'il leur permettrait d'endiguer un « trop » pulsionnel, un trop d'angoisse, d'excitation, d'agressivité, et qu'il pourrait devenir une médiation privilégiée pour la construction de leur lien social, en leur offrant l'occasion d'expérimenter des places et des attitudes différentes au sein d'un collectif.

## Quel a été le cadre de fonctionnement de ce petit groupe ?

Il me semblait facilitant pour ces enfants de partir dans un premier temps d'histoires « déjà-là », qui pourraient en quelque sorte être « trouvées-crées » par eux. En évitant le « tout inconnu », la constitution des liens dans le groupe devenait ainsi le premier objectif à atteindre. J'ai donc d'abord proposé une séquence très courte du film d'animation « Pingu en famille », lors des deux premières rencontres. Je diffèrais de cette manière la confrontation inévitable entre la plus ou moins grande facilité des enfants à mettre en œuvre leur imaginaire. J'offrais également ainsi un détour vis-à-vis de la peur éventuelle de se dévoiler trop vite aux yeux des autres enfants.

Les rencontres du groupe étaient structurées en six temps :

1. Les retrouvailles grâce à des échanges informels.
2. Lors des deux premières rencontres, le spectacle de la séquence vidéo puis le choix par le groupe de ce qui sera mis en scène. Dans les séances suivantes, l'invention d'un scénario par un enfant désigné à l'avance (et à tour de rôle) (il pouvait être aidé par les autres).
3. La distribution des rôles. (Lorsque l'histoire a été inventée par les enfants, l'auteur du jour avait priorité pour distribuer les rôles, ce qui vite été considéré comme un privilège).
4. Le temps du jeu scénique.
5. Le dessin individuel. Il était demandé aux enfants de choisir de préférence un thème en rapport avec ce qui a été vu, entendu ou joué ce jour-là. (Les enfants dessinaient souvent le personnage qu'ils avaient joué, lui apportant quelques modifications, ce qui met en évidence leur identification à ce personnage. Il s'est avéré cependant que le lien entre l'histoire et le dessin a parfois été très lâche, un seul élément ayant été conservé par certains enfants dans leur dessin.)
6. L'écrit de la rééducatrice sous la dictée de chaque enfant, à l'endroit de son dessin choisi par lui (Sur le devant ou au dos du dessin, dans un phylactère).

Ces différents temps offraient ainsi aux enfants différentes façons de recourir à leur imaginaire et de le symboliser : par le corps, le jeu, le dessin, la parole et l'écrit.

Des règles de fonctionnement avaient été posées :

- On est ensemble pour parler et se parler à partir de ce que l'on fait ensemble
- Des règles de sécurité, de prise de parole, d'écoute et de respect de la parole de l'autre
- Le droit de ne pas jouer ou dessiner à condition de ne pas gêner les autres (afin de respecter les défenses éventuelles).

Une seule fois, Jean a choisi de rester spectateur. Après avoir accepté le rôle d'une mère qui accompagne son enfant chez le docteur, il a brusquement arrêté de jouer.

A partir du vécu de certaines séances, nous interrogerons les processus en jeu et formulerons des hypothèses sur ce qui a permis leur émergence.

## **Que s'est-il passé ?**

Au fil des séances, les enfants ont livré, par bribes et dans l'interférence des actions ou des paroles, des affects, des angoisses. Les petits mythes qu'ils ont inventés ont correspondu à autant de réponses, de solutions provisoires modifiables et évolutives,

par rapport aux questions qui les préoccupaient, et vis-à-vis de ce qui pouvait constituer des impasses pour leurs capacités de penser.

Ces petits scénarios se sont organisés autour de deux grands axes :

- La relation à la mère, la difficulté et l'angoisse de séparation.
- Les questions de l'interdit, de la loi, de la mort, de la vie, interrogations éminemment porteuses d'angoisses possibles pour tout sujet.

## **Des mythes pour donner forme à l'angoisse**

Le symptôme a comme caractéristique de se répéter, d'insister. C'est sans doute une des raisons pour laquelle les enfants l'ayant senti comme nécessaire pour eux, le même thème a été repris d'un enfant à l'autre, en se développant, en adoptant des modalités différentes.

Nous assistons d'abord à des

### ***Variations autour de la relation à la mère***

Lors de la 3<sup>e</sup> séance, Jean propose une histoire. Des animaux sont dans la mer. A partir d'une ligne, il est interdit de se baigner parce qu'il y a de grosses pierres qui peuvent blesser. Les échanges dans le groupe font évoluer le scénario qui devient : « *Une vache et un mouton se baignent dans la mer. Un crocodile veut les dévorer. Un monsieur les sauve en tirant une flèche dans le ventre du crocodile qui meurt.* »

On rencontre dans cette histoire l'opposition imaginaire et sans nuances entre les personnages gentils et les personnages méchants. Cependant, comme dans les contes de fées, si les gentils sont attaqués par les méchants, ils sont sauvés par des personnages de recours. Les limites et l'interdit sont posés comme protection contre le danger. Mais ils sont franchis, transgressés par les protagonistes qui risquent la dévoration.

Avec des enfants de cinq ans aux prises avec une problématique œdipienne, nous pourrions nous risquer à faire un rapprochement entre cette histoire et l'imgo de la mère archaïque telle que la présente Mélanie Klein : toute-puissante, intrusive (elle devine les pensées de l'enfant), morcelante (les pierres qui peuvent blesser), une mère qui peut vous engloutir (la noyade dans « la mer »), une mère dévoratrice ( le crocodile)... Lacan utilise une métaphore pour décrire cette mère archaïque : « *...Le désir de la mère... Un grand crocodile dans la bouche duquel vous êtes – C'est ça, la mère. On ne sait pas ce qui peut lui prendre tout d'un coup, de refermer son clapet<sup>1</sup>* ».

Seule la fonction paternelle en tant que séparatrice entre la mère et l'enfant peut faire échapper ce dernier aux angoisses liées à une relation duelle trop prolongée, non médiatisée.

L'histoire créée par les enfants de ce groupe présente un condensé saisissant de cette problématique puisque c'est une image masculine (« un monsieur ») qui sauve le mouton et la vache (animaux vulnérables, comme les enfants, mais dont les

---

<sup>1</sup> Jacques Lacan, 1991, *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil, p. 129.

différences sexuelles sont évoquées), en atteignant le crocodile-mère au ventre (le ventre n'est-il pas, par définition, la matrice maternelle ?).

Il me semble que s'interroger sur cette « flèche » qui atteint le crocodile au ventre, présente des risques réduits de dérapage de l'interprétation. Le symbole est semblait-il on ne peut plus masculin voire phallique. On peut penser que les enfants mettent en scène ce qui les « sauvera » de l'enfermement dans une situation œdipienne.

Comme prévu dans le dispositif, chaque enfant représente dans un dessin le thème de son choix, en lien avec l'histoire inventée.

Michel me dicte, en accompagnement de son dessin : « *La vache se baigne dans la mer. Le mouton est derrière la vache* » (Donc, on ne le voit pas...)



Par son dessin, Jean utilisera un détour pour évoquer le lien entre désir et interdit, mais aussi la rivalité fraternelle. Il me dicte « Le petit frère qui a envie de se baigner mais c'est interdit parce qu'il y a trop de courant. » Il ajoute oralement : « *Il pourrait se noyer* ».



Une touche de rivalité fraternelle est-elle exprimée par Jean, lorsqu'il remplace « *la vache et le mouton* » de l'histoire, par « *le petit frère* » ? Jean exprime-t-il ainsi une formation réactionnelle en lien avec des désirs agressifs vis-à-vis de ce petit frère ?



Une psychologue consultée précédemment par Jean et sa mère avait mis en évidence cette rivalité. N'est-ce pas aussi, pour Jean, marquer que si des choses sont interdites à ce « petit frère » c'est parce qu'il est « petit » ? (Sous-entendu que Jean, lui, est grand. Exprime-t-il ainsi son désir d'échapper aux interdits ou, du moins, d'en repousser les limites ?). Il peut également simplement s'agir – et c'est l'hypothèse la plus probable lorsque l'on connaît Jean - de la projection de celui-ci sur « un petit frère » imaginaire et le détour qu'il utilise pour exprimer son propre désir de transgresser les interdits...

Ce thème autour de « la mer », du « crocodile », et « d'un sauveur » masculin sera repris, avec des modifications, lors des rencontres suivantes.

### ***Les questions de la loi, de la mort, de la vie, sont posées au sein du groupe***

Je rapporte ici la dernière séance qui aborde ces thèmes (7<sup>e</sup> séance). C'est au tour de Michel de proposer une histoire.

*« Il y avait une petite fille qui se promenait. Elle était perdue. Ses parents et son frère étaient tristes parce qu'elle était partie. La petite fille a traversé la rue et elle s'est faite écraser par une voiture. Ses parents l'ont cherchée partout. Ils ont vu leur petite fille et ils sont retournés à la maison parce qu'ils ne pouvaient pas la sauver. »*

Lors de la répartition des rôles pour le jeu, Marc dit vouloir être « la voiture ».

Michel choisit d'être le frère de la petite fille « *qui était perdue* » puis qui meurt. La petite sœur de Michel est très malade, en danger de mort, et elle tient sans doute beaucoup de place à la maison et dans les préoccupations des parents. Dans l'histoire, le garçon repart seul à la maison avec ses parents. Sans doute peut-on lire dans cette histoire une rivalité fraternelle manifeste et des désirs inavouables que cette petite sœur disparaisse pour qu'il dispose de plus d'attention et d'amour de la part de ses parents.



En commentaire à son dessin, Michel me dicta : « *Une petite fille s'est fait écraser par une voiture. Ses parents et son frère sont tristes.* »

La petite fille est dessinée entre les roues de la voiture). Les personnages sont sans bras... Les parents et le frère, privés de leurs bras, semblent assister, impuissants, à l'accident. Michel vit au quotidien la menace de mort due à la maladie. S'il n'a pas hésité à faire écraser cette petite fille, il sait que cette mort est une source d'angoisse pour ses parents et, par contre-coup, et formation réactionnelle, pour lui-même. Le choix des couleurs, l'expression des personnages interroge la tristesse énoncée et ne laisse aucun doute sur la décharge pulsionnelle qui est toutefois déjà mise à distance grâce au double symbolisme du dessin et de la parole.

Il est possible toutefois de faire le lien avec une angoisse archaïque et fondamentale du sujet, celle d'être abandonné, angoisse mise en scène dans des contes comme *Le petit Poucet*, ou bien avec l'angoisse de se perdre soi-même, d'être détruit, anéanti...

Marc choisit de se dessiner sur une moto et me dictera comme commentaire à son dessin : « *Je conduis une moto et j'ai roulé sur une petite fille.* »



Que signifie Marc par son dessin ? Le dessin des yeux, l'expression du visage semblent exprimer une jouissance sadique. Il est en noir, comme la moto, et comme la petite fille. Les autres personnages : les parents et le frère, sont en rouge. Pouvons-nous nous risquer à voir représenté ici l'antagonisme entre la pulsion de vie et la pulsion de mort ?

Marc met en scène des pulsions sadiques envers cette petite fille, puisque c'est lui qui l'écrase. On peut faire l'hypothèse que cette revendication est accentuée par le choix d'une moto, objet dans le prolongement du corps. Parce que je n'émetts aucun jugement de valeur, je lui confirme que l'on est bien dans l'imaginaire du jeu et dans le symbolique de la parole ou du dessin et il peut constater que cette expression n'a pas d'effets dans la réalité. De toutes les manières, tous les enfants du groupe peuvent retrouver dans cette histoire l'expression d'une rivalité fraternelle, d'une jalousie réelle ou latente, de l'agressivité envers une fratrie réelle ou possible.

L'histoire, grâce au détour, permet de se dire sans se dire, sans se dévoiler, de ne pas prendre trop de risques. Pour l'adulte, elle permet de ne pas montrer qu'il comprend quelque chose ou du moins de ne pas comprendre trop vite.

Plus que la mort d'un personnage extérieur, la progression des thèmes des séances peut faire penser que les enfants, grâce à la mise à distance que permet le jeu, ont mis en scène ici la question de leur propre mort. Cependant, pour ces trois enfants,

cette petite fille peut être une tentative de mise à distance de la question de la mort, dans la mesure où ce n'est pas un garçon. A cinq ans, l'enfant a déjà souvent entendu ses parents lui renouveler les conseils de prudence au moment de traverser une rue. Jouer l'accident et la mort, c'est mettre en scène la peur des parents que leur enfant soit écrasé. C'est aussi poser la question de l'amour des parents à son égard, la question fondamentale du sujet, celle de son aliénation ou de sa possible séparation par rapport au désir de l'Autre : « *Que feraient mes parents si je mourais ? Est-ce que je suis important pour eux ? Seraient-ils tristes ? Peuvent-ils et veulent-ils me perdre ?* »

Ainsi, au sein de ce groupe, les enfants ont décliné de diverses manières et répété les grandes questions qui mobilisaient leur énergie, leur permettant, comme l'avance Gérard Decherf « *d'extérioriser leurs conflits et de trouver autour d'eux des supports qui représentent leurs pulsions et leurs désirs contradictoires*<sup>1</sup>. »

Cependant, si le petit groupe a permis et favorisé l'expression individuelle, il a également été l'occasion privilégiée pour les enfants d'y reproduire leurs manières d'être, et leurs attitudes sociales habituelles. Il a sollicité la mise en chantier de celles-ci en vue d'un changement, d'une transformation éventuelle.

Ainsi, le petit groupe semble constituer une médiation privilégiée pour

## **La reconstruction ou le remaniement du lien social**

Parmi les processus en jeu, nous pouvons repérer la négociation, la coopération, mais aussi la découverte et la prise en compte des différences.

### ***La négociation***

D'une manière générale, au cours des rencontres du groupe, le choix des rôles a toujours constitué un moment d'échanges délicat mais riche. La situation pouvait parfois apparaître comme bloquée. Afin de sauver le jeu et en quelque sorte de sortir le groupe d'une impasse, les enfants sont parvenus la plupart du temps à se faire des concessions. La négociation, même si elle correspond à une stratégie de marchandage du type : « *Je te donne ceci, tu me donnes cela* », est une forme de lien social qui demande de tenir compte de l'autre, de ses besoins et de ses intérêts, comme des siens propres.

### ***La coopération***

Le moment du dessin individuel a permis de nombreux échanges mettant en jeu une coopération naissante entre les participants. Chaque enfant ne disposait pas de tout le matériel individuel complet pour dessiner. Ce qui aurait pu être interprété comme un manque, est vite apparu comme une possibilité offerte de mettre en jeu une organisation au sein du groupe et la capacité d'attention aux autres. Par exemple on peut entendre : « *Michel, tu peux me passer ce bleu quand tu as fini ?* »

La mise en jeu du respect, d'une alliance possible, que ce soit avec l'adulte ou entre enfants, a pu apparaître comme une nouvelle forme de lien social qui s'est dessinée dans la manière d'être de ces enfants.

---

<sup>1</sup> Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 216.



Cependant, négociation et coopération ne peuvent exister qu'à partir du moment où l'autre est perçu comme séparé et différent. Le groupe est le creuset dans lequel les représentations, les préoccupations et les questionnements individuels vont se rencontrer, se confronter à ceux des autres.

### ***La découverte et la prise en compte de l'altérité et des différences***

Dans la première vidéo regardée, Pingu fait des bêtises. L'échange qui a suivi a été l'occasion d'amorcer une analyse de leur comportement et de leurs difficultés, par les enfants eux-mêmes.

- « *Moi j'écoute pas.* »

- « *Moi quand j'étais un peu plus grand, j'arrêtais pas de faire des bêtises. Je touchais à tout, on me grondait beaucoup.* »

- « *C'est quand on est en colère qu'on fait des bêtises. On faisait une bataille de coussins avec mon frère. Papa m'a foutu une claque et il a tapé sur la table et aussi il gueulait encore et maman elle a dit un gros mot à mon papa parce qu'il m'avait fait ça. Elle était en colère. Elle lui a dit "Fais gaffe à ce que tu fais !" ».*

Au moment du jeu de la 7<sup>e</sup> séance, suite à l'histoire dans laquelle « *une petite fille est écrasée* », Jean refuse de jouer le rôle de la mère, mais il est également réticent à jouer un rôle de père, que les autres enfants lui proposent. En fin de compte, il interrompt sa participation. Je lui demande les raisons de son refus. Il me répond :

*Je me sens vraiment pas dans cette histoire qui « proute ».*

Je me demande quelle difficulté se cache derrière ce refus de Jean.

- L'histoire est trop triste ? lui demande alors Michel.

Jean répond par la négative et Marc intervient :

- *Non, c'est pas triste. En plus mon papy est mort et je suis pas triste.*

Mais Michel exprime son propre ressenti :

*Moi, mon papy est mort et je suis triste.*

Quelle réalité derrière les paroles de Jean ? Dénégation ? Volonté ou impossibilité d'exprimer ses sentiments ?

Toujours est-il que Michel affirme : « *Oui, il est possible de dire que l'on est triste...* »

D'autres moments privilégiés ont favorisé des propos personnels, sans le détour et la protection des histoires inventées. C'est ce qui s'est produit de plus en plus fréquemment pendant le temps d'accueil du groupe, alors que chacun s'exprime librement.

Michel : « *Moi, je suis jamais allé en vacances et j'aimerais bien quand je suis en vacances aller faire une promenade.* »

Marc : « *Maman va changer de nom parce qu'elle va se marier. C'est papa qui a demandé. On va s'appeler comme lui.* »

Jean : « *Ma maman et mon papa ils ont envie de se marier. Mon chien voulait avoir une maman-chien et un bébé chien. C'est sa chérie qui devait lui faire. C'est la chienne de ma voisine. »*

Marc : « *Ma chienne elle a fait des bébés. Ils ont tué les petits chiens. »*

Michel : « *Si tu rentres dans ma maison, fais gaffe. Il y a un berger allemand. Quand tu rentres, il te saute dessus et te bouffe. »*

Michel (un autre jour) : « *Moi, mes parents ils vivent ensemble mais ils s'engueulent des fois. »*

Les enfants parviennent à se dire, sans risque. Ils découvrent que les problèmes qu'ils rencontrent sont souvent partagés mais que, peut-être, il existe des manières différentes d'y réagir. Au cours des échanges, chaque enfant peut ainsi apprendre ou vérifier qu'il est à la fois semblable et différent des autres. Il peut constater que si cette différence constitue un obstacle à son désir de fusion, de « collage » ; il peut expérimenter que si c'est une souffrance à accepter et à dépasser, celle du sujet irrémédiablement séparé, cette différence est aussi une richesse. « *Le groupe dans son champ mental est l'espace dans lequel la différence est posée<sup>1</sup>* », avancent Franco Di Maria et Gioachino Lavanco. Seule la parole, qui unit et sépare, peut tenter de faire lien entre les îlots sur lesquels chaque sujet se retrouve comme Robinson, condamné à perpétuité à tenter d'appivoiser l'autre, assigné à construire et reconstruire des passerelles entre lui et les autres. La prise de conscience de la différence et de l'altérité contribue non seulement à la construction de l'identité personnelle et sociale, mais aussi à la capacité de vivre et d'apprendre avec les autres en les respectant. Cette dimension m'apparaît comme une des grandes richesses et spécificités de l'apport du groupe.

## En conclusion

On peut penser que ces enfants étaient traversés, agités, par du pulsionnel non contrôlable, encombrés par des fantasmes archaïques, submergés par des angoisses sans nom. Les seules voies de défense qu'ils avaient trouvées pour s'en libérer étaient des processus de projection et des accès clastiques au cours desquels l'agir remplace et empêche la pensée. Ces attitudes et ces comportements socialement gênants ou inquiétants ne portaient pas encore trop atteinte à leurs capacités d'apprentissage, mais compromettaient d'une manière sérieuse leur devenir d'écolier et d'élève.

L'aide d'un petit groupe a semblé pouvoir apporter à ces enfants un contenant et un étayage appréciable dans leur construction personnelle et dans leur inscription sociale.

Il a été possible de constater que la création et la mise en scène d'histoires au sein de ce petit groupe a permis à chacun de ces enfants :

---

<sup>1</sup> Franco Di Maria ; Gioachino Lavanco, 1996, « Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 27, « Activité de pensée en groupe », p. 136.

1. De décharger d'une manière corporelle, dans l'agir et dans le jeu, d'exprimer par toutes les voies offertes : le trop pulsionnel, le trop émotionnel, les affects, les désirs, les angoisses et les peurs dont ils étaient submergés.
2. De donner forme aux fantasmes envahissants parce que non élaborés, dans la confrontation des imaginaires, grâce aux petits mythes qui ont émergé, ont résonné et fait lien dans le groupe. Comme l'énonce Gérard Decherf : « *La prise de conscience des fantasmes sous-jacents favorise progressivement la mentalisation des conflits*<sup>1</sup>. »
3. De transformer cette angoisse sans nom liée aux fantasmes, en une peur dont on peut se défendre.
4. De faire fonctionner le symbolique pour soi-même et dans le lien social, grâce au jeu corporel, à la parole, au dessin, à l'écrit.

Le cadre spécifique de ce type de petit groupe sollicite et favorise des positions régressives transitoires chez les participants. Le groupe devient un lieu privilégié des identifications multiples, des projections et des transferts. Ceci constitue sa difficulté mais aussi sa richesse. En offrant aux enfants un territoire pour exprimer, se libérer, élaborer en symbolisant ce qui pulse et les pousse à agir d'une manière désordonnée, parfois destructrice, il participe à faire de cette énergie débordante une force créative.

Dans la sécurité du petit groupe, grâce au cadre contenant et limitatif posé et maintenu par l'adulte, grâce à l'articulation des singularités de chacun dans un lien social, l'enfant peut expérimenter de nouvelles places dans le collectif, s'essayer à des attitudes différentes, et ainsi remanier et réajuster ses manières d'être au monde et avec les autres.

Si la tempête rend inabordable l'îlot et l'enferme dans sa solitude, une mer étale ne fait pas gonfler la voile qui permettra à une embarcation de s'en approcher. La prévention de la tempête scolaire ne consiste pas à étouffer les pulsions, mais à solliciter leur sublimation en offrant de nouveaux objets d'investissement et des barrages pour canaliser leur énergie d'une manière créatrice pour le sujet, en lien avec les autres.

## Références bibliographiques

*Dictionnaire Larousse.*

Anzieu, D. ; Martin, J.Y. 1968, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, éd. 1986.

Bion, W.R. 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, éd. 1987.

Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud.

Di Maria, F. ; Lavanco, G. 1996, « Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 27, Toulouse, érès.

---

<sup>1</sup> Gérard Decherf, 1988, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 178.

Duval-Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Lille, Septentrion, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education.

Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

Kaës, R. 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.

Lacan, J. 1991, *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil.

## Table des matières

Débordement social et contenance du groupe .....	1
<b>Des difficultés comportementales et relationnelles.....</b>	<b>2</b>
<b>Quel a été le cadre de fonctionnement de ce petit groupe ?.....</b>	<b>2</b>
<b>Que s'est-il passé ?.....</b>	<b>3</b>
<b>Des mythes pour donner forme à l'angoisse .....</b>	<b>4</b>
<b>La reconstruction ou le remaniement du lien social.....</b>	<b>8</b>
<b>En conclusion.....</b>	<b>10</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>11</b>

