

LE GROUPE COMME MEDIATION¹

Jeannine Duval-Héraudet

Pendant longtemps, le recours au groupe en thérapie, en relation d'aide, en rééducation, a été considéré comme une sorte de palliatif, une manière de répondre aux demandes qui ne pouvaient être satisfaites par manque de moyens en personnel. Une méfiance a longtemps été de mise vis-à-vis du groupe et celle-ci se justifie pleinement encore lorsque l'on peut suspecter que c'est la rentabilité des personnels qui est recherchée. L'interrogation est alors légitime : s'agit-il de « faire du groupe » ou bien de « faire du nombre » ? La mise en groupe a pu être également un palliatif, dans le domaine de la thérapie, le groupe étant réservé à des enfants pour lesquels une aide individuelle s'avérait impossible. Des analyses, nombreuses aujourd'hui, ont cependant montré qu'il y a une **spécificité** de la mise en groupe et qu'un travail psychique **spécifique** est réalisé par les participants, bien que cette pratique présente des difficultés spécifiques elles aussi.

Je vous propose d'interroger :

- Dans un premier temps comment les textes officiels envisagent cette question.
- Dans un deuxième temps, la clinique rééducative dans ce qu'elle peut, par exemple, mettre en évidence. Comme toute clinique, elle ne peut prétendre être exhaustive et l'intérêt est que chacun puisse compléter avec sa propre pratique.

Dans la mesure où il opte pour le groupe comme médiation, un certain nombre de questions pratiques se posent au rééducateur.

Dans un document de synthèse, j'ai tenté :

- D'évoquer brièvement les ancrages théoriques qui argumentent en faveur du groupe comme médiation en référence aux théoriciens qui ont permis une meilleure connaissance des groupes.
- De retracer un rapide historique de l'utilisation du groupe comme médiation.
- D'apporter quelques éléments de réponse aux questions précédentes, à partir de différentes analyses de praticiens des groupes².

¹ J'ai partagé la question du groupe comme médiation rééducative à plusieurs reprises : en formation initiale spécialisée des rééducateurs, à l'IUFM de Nantes, le 28 février 2002 ; lors du Colloque international : *Ecole, avis de tempête*, organisé par PREVENTDIF, Socrates, Comenius, à Paris, sous le titre « Débordement social et contenance du groupe » (paru dans *l'ERRE* n° 23, pp. 13-16), ce texte étant présent sur ce site. J'ai repris et approfondi ce texte initial, complété avec d'autres situations et partagé, lors d'une journée de formation continue des rééducateurs de la Drôme, le 15 mars 2004, à Valence ; auprès des rééducateurs, à Blois, le 5 avril 2004 ; en Corse, à Ajaccio, le 27 septembre 2004 ; à Amiens, le 21 mars 2007 ; à Nouméa, en Nouvelle Calédonie, lors d'une session de formation continue des rééducateurs, en juillet-août 2012.

² Ce document est présent sur ce site, sous le titre : 46 - « Se construire, en groupe et par le groupe, Quelques repères théorico-cliniques ».

Que disent les textes de l'AIS et quelles sont les questions qui se posent ?

Dans la circulaire du 30 avril 2002¹, on pouvait lire : « L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe² ». Il était précisé la nécessité « d'une diversité de modes d'organisation adaptée aux besoins des élèves ». Les modalités de l'aide incombaient aux professionnels en fonction des besoins réels des élèves : « Les aides sont mises en œuvre dans la classe ou au dehors, dans le cadre d'un travail de groupe, ou individuellement. Le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée, répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites³. »

Ces instructions officielles concernaient donc aussi bien les rééducateurs que les maîtres spécialisés de l'aide à dominante pédagogique, dits maîtres « E ». En tant que professionnel, on ne peut qu'approuver la nécessité d'avoir à argumenter de ses choix concernant les modalités d'intervention, au cas par cas, en fonction du profil des enfants, des objectifs recherchés, des effets attendus, etc.

Le référentiel de compétences du 26 février 2004⁴ apportait peu de précisions, me semble-t-il sur la question spécifique du groupe. Il était dit que l'enseignant spécialisé « doit tenir compte dans ses médiations et choix pédagogiques des besoins éducatifs particuliers de l'élève⁵. » Il était attendu qu'il connaisse « les notions essentielles aux phénomènes relationnels entre adulte et enfant, entre enseignant et élève et entre élèves eux-mêmes », rappelant l'importance de prendre en compte « les besoins particuliers d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans la construction du projet de groupe ».

Le référentiel de compétences du 8 mai 1997⁶, avait peut-être été plus précis sur ce point. On attendait que l'enseignant spécialisé chargé de rééducations « sache différencier les conditions et la pertinence d'un dispositif d'intervention individuelle ou en petit groupe » (point 2.2.3.2) et que l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique « sache établir une communication dynamique et fructueuse avec et entre les élèves, en mettant en œuvre les adaptations nécessaires » (point 1.2.6.). Il s'agissait pour lui de « mettre en place des groupes de travail cohérents avec les projets individualisés » (point 2.2.3.1.) et de « mettre en place des activités individualisées articulées à un projet de groupe » (point 2.2.5.1.). Dans la mesure où il a été annoncé clairement que la circulaire de 2004 ne contredisait pas les grandes lignes de la précédente, sans doute peut-on, d'une certaine manière, consulter les différents textes existants, dans leur complémentarité ?

Si « le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée, répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites », une série de questions se pose. Parmi celles-ci : Pourquoi propose-t-on à un élève de l'aider par l'intermédiaire d'un groupe plutôt que sous la forme de rencontres singulières ? Ce choix doit nécessairement reposer sur une analyse qui conduit à soutenir :

¹ Adaptation et intégration scolaires, Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré.

² Chapitre II, Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement, La remédiation, p. 4.

³ Point II. 4, p. 6.

⁴ B.O. numéro spécial n° 4, 26 février 2004.

⁵ Annexe I, point IV, p. 8/13.

⁶ Annexe IV, point 1.1. 12/13.

1. Qu'une forme ou l'autre d'aide sera plus approprié aux besoins spécifiques de cet enfant.
2. Qu'elle sera la mieux à même de l'aider à dépasser ses difficultés.

Afin de pouvoir étayer cette argumentation, sans doute faut-il avoir clarifié au préalable ce que l'on peut attendre spécifiquement de l'intervention individuelle ou de la « médiation groupe »¹.

Dans la mesure où l'on opte pour le groupe comme médiation, d'autres questions se posent alors immédiatement aux professionnels. En particulier :

- Quels groupes pouvons-nous mettre en place dans le cadre de nos missions : groupe de prévention, groupe d'aide au développement (GASD), groupe rééducatif ?
- Quels repères peut-on se donner pour constituer un groupe rééducatif ?
- Quels sont les objectifs du groupe rééducatif ?
- Quels enfants sont concernés ? Sur quels critères propose-t-on le groupe à certains enfants ?
- Comment articuler le projet individuel formulé pour chaque enfant et le projet du groupe ?
- Quelle est la part d'initiatives de l'enfant dans le groupe ?
- Comment le rééducateur se positionne-t-il dans le groupe ?
- A quelle place l'adulte est-il mis par chaque enfant, à quelle place est-il mis par le groupe, et quels repères peut-il se donner quant au positionnement à adopter ?
- Comment se repérer entre le processus de l'enfant et la dynamique du groupe ?
- Le groupe est-il modulable au fur et à mesure ou doit-il se terminer dès qu'un enfant est amené à le quitter et, dans ce cas, est-ce un autre projet de groupe qui se met en place ?³

On peut distinguer trois sortes de groupes dans les pratiques actuelles :

- Les groupes dits « d'observation ».
- Les groupes de prévention primaire, nommés parfois « groupes de maturation », qui eux-mêmes recouvrent une variété de pratiques.
- Les groupes rééducatifs qui relèvent de la prévention secondaire. Le texte ici présent se centre sur ce registre.

¹ Parmi les exemples possibles, lors de la préparation de mon intervention auprès des rééducateurs d'Amiens, ceux-ci m'ont fait parvenir leur questionnaire : Après concertation avec les membres de l'aren 80, je vous livre nos derniers questionnements en ce qui concerne notre conférence du 21 mars.

Nous essayons de bien distinguer les différents groupes possibles que nous pouvons mettre en place dans le cadre de nos missions : groupe de prévention, groupe d'aide au développement (GASD), groupe rééducatif. Dans chaque cas, nous réfléchissons au projet mis en place, comment s'articule-t-il, quels enfants sont concernés, quels objectifs cela permet-il de pointer. C'est autour du groupe rééducatif, que nos questionnements sont plus complexes : Comment les organiser ? Pour quels enfants ? Sur quels critères met-on certains enfants en groupe ? Le groupe est-il modulable au fur et à mesure ? Ou doit-il se terminer dès qu'un enfant est amené à le quitter et, dans ce cas, est-ce un autre projet de groupe qui se met en place ? Comment le rééducateur se positionne-t-il dans le groupe ? Quelle est la part d'initiatives de l'enfant dans le groupe ?

² Sur ce site, je rends compte par exemple de l'accompagnement « des petits nouveaux », lors de leur entrée à l'école maternelle (Texte 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres »).

³ Mon intervention en Corse s'adressait aux rééducateurs et aux « Maîtres E ». Les questions des professionnels étaient les suivantes : Les objectifs, Le cadre, Les processus en jeu, Les effets, L'indication, La constitution d'un groupe, sa composition, Les limites du groupe, La conduite du groupe, Autres questions...

Lorsque se pose par exemple cette question : Comment aider un enfant qui ne parvient pas à articuler monde privé familial et monde social scolaire, on peut avancer que la fonction du groupe rééducatif sera de devenir **groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel** pour cet enfant dans son parcours vers les apprentissages du groupe-classe.

Quel que soit le support de l'activité du groupe, que celui-ci soit proposée par l'adulte ou co-choisi par les enfants, le ressort, le moteur du groupe est constitué de toute la dimension psycho-affective, relationnelle et inconsciente de ce groupe.

L'expérience clinique permet de repérer un certain nombre d'effets spécifiques liés à l'utilisation du groupe comme médiation rééducative. J'en ai retenu six que je me propose d'illustrer, d'une part à partir de ma pratique de rééducatrice et d'autre part, à partir d'un exemple clinique issu de la pratique d'une rééducatrice que j'ai accompagnée lors de sa formation.

Aborder cette question de cette manière nous permettra d'interroger la question du cadre et du processus.

Quelques effets du groupe, à partir de l'expérience clinique

1. La réassurance par le groupe et la consolidation de l'estime de soi¹

Depuis son entrée en GS, Amélie pleurait. Tous les matins pour venir à l'école, et du matin au soir. Elle avait peu fréquenté l'école maternelle auparavant et sa mère rapportait qu'une parole d'enfant ayant blessé la fillette, celle-ci ne voulait plus venir à l'école. Elle parlait très peu et restait isolée dans la cour, tout absorbée sur elle-même et sur ses pleurs. L'enseignante disait avoir tout essayé et elle baissait les bras, ne supportant plus ces pleurs incessants.

J'ai proposé à Amélie de venir avec deux autres enfants, pour inventer des histoires. Chacun devait dessiner quelque chose, la seule contrainte étant d'essayer de tenir compte de ce que l'enfant précédent avait dessiné afin d'aboutir à « une œuvre commune ».

Amélie n'a jamais pleuré lors des rencontres du groupe. Elle a très vite, et la première, compris les consignes. Elle est très rapidement devenue « moteur » de ce groupe. Elle dessinait à chaque rencontre ce qui la préoccupait : la maison, papa, maman, une petite fille, tout en intégrant ce thème répétitif au dessin commun. Elle participait à la mise en mots du dessin, lorsque nous reprenions, en fin de séance, notre « histoire ».

Cet échange symbolisé par le biais de la trace a permis semble-t-il une ouverture, car peu à peu, sa parole s'est déliée, elle a pu sourire. Elle a rapidement cessé de pleurer à l'école.

Qu'est-ce que ce groupe a apporté à Amélie ?

QUELQUES APPORTS DU GROUPE POUR AMELIE

Le petit groupe d'enfants, dont le fonctionnement est garanti par un cadre précis et des règles de sécurité, a pu constituer pour Amélie un support privilégié de construction et de consolidation de besoins fondamentaux de sa personne tels que :

¹ Cette situation a été analysée également dans le texte présent sur ce site : « Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres ».

- Se sentir accueilli tel que l'on est, apprécié, spécifique.
- Pouvoir s'exprimer, être écouté.
- Être imaginatif, créateur.
- S'affirmer.
- Se sentir compris, soutenu, accompagné.
- Bénéficiaire de l'estime des autres.
- Construire la confiance en soi et l'estime de soi.
- Éprouver du plaisir.

Amélie a pu :

- Entrer en relation avec les autres par l'échange.
- Tenir compte de l'autre et se situer par rapport à lui.
- Retrouver une certaine confiance en ses camarades.
- Symboliser par la trace et par la mise en mots ce qui l'encombrait.

Valorisée par sa réussite, en trouvant une place dans le petit groupe, elle a pu aborder progressivement le grand groupe.

Le groupe peut être un allié précieux pour le rééducateur à un moment du processus rééducatif d'un enfant, même si celui-ci s'est déroulé auparavant sous la forme de rencontres singulières.

2. La régulation de l'imaginaire par le groupe¹

A un moment donné de sa rééducation individuelle, j'ai proposé à un garçon de cinq ans, Nicolas, de participer à un petit groupe. Je vous propose de nous centrer sur l'articulation entre les rencontres singulières avec Nicolas et les rencontres avec le groupe. Nous tenterons de repérer les effets de la médiation de groupe pour ce petit garçon.

Il nous faut donc d'abord présenter brièvement Nicolas.

Au mois de mars, l'institutrice de Moyenne Section avait demandé l'aide du Réseau pour Nicolas, qui avait à l'époque 4 ans 9 mois. Il ne s'intéressait pas aux activités de la classe, ne produisant rien, capable de rester très longtemps sans rien faire, parlant peu, et lorsqu'il s'exprimait, il était peu compréhensible. Il se faisait facilement « oublier », toujours selon les dires de la maîtresse, ou bien il était turbulent. Nicolas était fils unique. La maman allait accoucher en avril. Le père travaillait en déplacements, et revenait en fin de semaine.

La mère, lorsque je la rencontre, en présence de Nicolas, le décrit comme « *difficile* », « *lui répondant et se comportant comme un mari jaloux* » lorsqu'elle s'absentait un peu trop longtemps à son goût.

Je rencontre d'abord Nicolas en rééducation individuelle. Le garçon choisit souvent des petits animaux en matière plastique ou de la pâte à modeler. Il représente des scènes qui ont pour thèmes : la naissance (celle de sa sœur et la sienne), la mort, le nourrissage, la différence des sexes et des générations, la place des parents et les relations entre eux.

¹ L'analyse de ce qui s'est joué pour Nicolas, à l'articulation entre séances individuelles et séances en petit groupe, est relaté également dans le texte, présent sur ce site : « Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres ».

En décembre de l'année suivante, alors qu'il est en grande section, son langage s'est nettement amélioré et il semble avoir découvert le plaisir de communiquer par la parole. Nicolas a beaucoup évolué. Le comportement se stabilise. Mais le garçon a tendance à s'affoler lorsqu'il ne sait pas faire. Il paraît angoissé, paniqué, « *comme s'il était au fond d'un trou et ne parvenait plus à sortir* », dit son enseignante.

Le garçon semble en pleine recherche de sa place dans la famille. Je lui propose de participer, parallèlement à la rééducation individuelle, à un groupe qui se constitue à ce moment-là autour d'une médiation : les contes. Seront donc réunis quatre garçons du même âge. Les scénarios des histoires issues dans un premier temps du domaine culturel, scénarios remaniés éventuellement par chaque enfant, ne seront plus uniquement les siens, issus de son imaginaire. Il devra donc trouver sa place dans un petit groupe mais aussi intégrer dans l'échange des pensées extérieures aux siennes. Celles-ci, j'en pose l'hypothèse peuvent stimuler son propre fonctionnement psychique. Mon intention est ainsi de lui proposer un dispositif favorisant des « **conflits socio-symbolico-imaginatifs** », une certaine limitation des productions débordantes de son imaginaire, grâce aux échanges au sein de ce groupe, entre pairs, et grâce à la confrontation avec les limites des autres.

Il n'est pas possible ici de reprendre toutes les élaborations de Nicolas. Nous nous centrerons uniquement sur ce qui a amené un changement dans sa relation avec les autres.

Dans les premières mises en scène, en groupe, faisant suite aux histoires que je raconte, Nicolas choisira, dans un premier temps et d'une manière systématique, le rôle du plus petit, du plus fragile. Il sera « *le petit cochon qui a construit la maison de paille* », il sera « *le biquet qui se cache dans le lit et qui est mangé par le loup* », puis enfin, « *le petit Poucet* », vulnérable mais malin.

En séance individuelle, Nicolas poursuit alors les mises en scène à partir de petits animaux. Dans une histoire (19-03), il s'agit d'une « famille tigre ».

N : - Regarde, ils sont « encagés » là... C'est le papa. Il emmène son petit dans la forêt. Ils s'amuse. Le petit est sur le dos de son papa. Et la maman elle est en cage parce qu'elle avait envie et quand elle décidera les parents ils ouvriront... Elle saute sur le papa, la maman. Elle l'attrape par la bouche. Les tigres ça a pas de mains, alors ça fait avec la bouche. « Petit va dans ta barrière ! » La maman va l'emmener dans la clôture, en le portant sur son dos. Elle va retrouver le papa.

La maman apparaît comme « une empêcheuse de tourner en rond », toute puissante : « *elle décide* ». C'est elle qui vient rompre un moment de bonheur entre le père et le fils. La mère va le mettre « dans la barrière » dont lui, l'enfant, ne pourra sortir seul, et elle part retrouver le papa. En lien avec l'évocation de la scène originaire telle qu'elle se formule à ce moment-là dans le fantasme du garçon, (« *elle saute sur le papa, la maman* ») il semble qu'il s'agisse là d'une représentation d'une structure familiale triangulaire dans laquelle, par moments, l'enfant est le tiers exclu.

A la fin d'une autre séance, Nicolas dessine.

N : « *D'abord, le crocodile. Sa grosse voix... ses dents... les arbres... sa grande queue... il faut bien lui faire une grande queue parce que lui il coupe les arbres. ...Regarde la lune elle est magnifique : ses yeux, son nez... (A propos du « petit » qu'il dessine) Il vient de se réveiller ; ses petites oreilles. Ah, il est beau, et son corps marron... ses jambes. Et là il va sur le tigre* ».



J : - Il n'a pas peur alors ?

N : - Non, parce que c'est le papa. Les petits, ils ont peur, eux, ils tremblent. Oui, heureusement qu'il y a le papa, sinon, ils arriveraient pas !... Je te promets, ça c'est un tigre qui est très sauvage... il a des dents comme ça !

Le petit a peur, et c'est normal. L'appel au père est très fort. Le crocodile coupe les arbres avec ses dents et sa queue. Il semble toutefois que ce qui est en jeu, ce n'est plus le « *grand crocodile* » par lequel Lacan désigne la mère dévorante, castratrice, mais un autre crocodile, qui est le signifiant d'un père séparateur, castrateur. Comme dans le rêve, Nicolas peut se projeter sur tous les personnages. Cependant, on remarque que, comme dans le rêve, un processus de substitution et de déplacement fait passer du crocodile, signifiant d'un père séparateur, castrateur, vengeur, au tigre, qui serait un père fort, solide, protecteur, aimant, dans un double versant du père, imaginaire et symbolique.

...La présence de la mère-lune, « *magnifique* », objet d'admiration, là-haut, inaccessible, rappelle que le garçon, pris dans la problématique œdipienne, est confronté avec son désir de posséder la mère. Cependant celle-ci est là-haut, dans le ciel, rendue nécessairement inaccessible par la présence de ce père dont l'imgo est redoublé. Tout se passe comme s'il fallait encore plus de père actuellement pour interdire la mère.

Une affirmation de soi qui s'articule au symbolique

Dans le petit groupe, nous adoptons une autre formule de travail. Les enfants choisissent chacun un personnage et construisent un scénario. Ils le jouent, puis dessinent individuellement. Je rapporte ici une séance qui confirme une nouvelle position possible pour Nicolas, semble-t-il.

Lors de la préparation du jeu, Anthony décide d'être « *un bébé tigre* ». Nicolas choisit alors d'être « *un grand tigre avec des dents comme ça* » (il montre à tous et répète pour être sûr que tout le monde a bien vu son geste : des crocs terribles qui descendraient très bas sur le menton). Il ajoute : « *Un papa tigre ça défend son bébé* ». Il y aura aussi un fermier et un bébé dragon. Une discussion s'engage entre Anthony et Nicolas. Ce dernier annonce que le bébé tigre va se faire attaquer par le dragon. Anthony proteste, dans un double mouvement défensif, passif d'abord puis actif : « *Je suis petit alors je fais pas de mal* » (Pourquoi m'attaquer ?) et il poursuit : - *Moi, je sortirai mes griffes. Nicolas le renvoie alors à un rôle d'impuissance qu'il souhaite lui voir tenir : - Avec tes petites griffes tu pourras pas te défendre !*

Le jeu commence. Le bébé dragon attaque le bébé tigre. Ce dernier appelle son père à son secours.

Tous les animaux se retrouvent près de la ferme. « *Le fermier* » qui défend sa ferme contre « *le bébé dragon qui crache du feu* » tire sur le « *papa tigre* » et Nicolas annonce qu'il est mort. Il se couche alors par terre, ferme les yeux et ne bouge plus. « *Son fils* » vient alors le soigner « *avec du rouge* » et le guérit.

Au moment de la mise en commun, Nicolas raconte : « J'étais dans la ferme, je voulais délivrer les animaux du dragon et je pouvais pas parce que le fermier avait une carabine. »

« *Le fermier* » s'explique : - Je l'ai loupé. Je voulais tuer le dragon et pas le tigre. J'ai tué le papa tigre. Il était pas vraiment mort.

Nicolas ajoute : - J'avais reçu la balle dans le ventre. On m'a soigné.

Lorsque vient le moment du dessin, Nicolas annonce : - Moi, je fais mon bébé tigre, et là le fermier avec sa carabine. Le fermier il a pas fait exprès de me tuer, il voulait tuer le dragon.

Nicolas a repris le personnage du tigre de sa séance individuelle, là où il l'avait laissé. Dans ce jeu, il veut absolument se poser en fonction de père, protecteur de son enfant, même si le « bébé » en question est ambivalent à cet égard, dans sa propre position. Nicolas endosse pleinement ce rôle de papa tigre protecteur. Ce mouvement identificatoire vis-à-vis d'un père phallique, tout puissant, « *avec de grandes dents* », lui permet-il d'évincer le père de la réalité et d'espérer posséder la mère, ce qui signifierait son immersion actuelle dans une problématique œdipienne ? Dans ce cas, il doit mourir car sa culpabilité est trop grande. Correspond-il à une projection vers un futur possible dans lequel il pourrait s'envisager comme père lui-même et par là à un premier dégageant de ce conflit œdipien ? Le père mort est-il le père symbolique, celui qui interdit la mère ? La culpabilité liée au fait de faire mourir le père est toutefois réparée : « *on l'a soigné* » ...

Cependant, même en tant que « père », il a des limites, et les revendique. Il ne parvient pas à délivrer les animaux, et le fermier, avec sa carabine, est plus fort. Il est surprenant de l'entendre justifier « *le tir du fermier* » : « *Il ne l'a pas fait exprès* », différenciant l'intentionnalité, ou non, de l'acte. Le garçon semble prêt à accepter la responsabilité de ses actes. Nicolas a cette fois affronté la mort dans le jeu au lieu de la fuir, comme il l'avait toujours fait. Il accepte d'être limité, castré symboliquement. Il a aussi entendu et tenu compte de la parole des autres. Une rencontre a eu lieu.

Quelle lecture peut-on faire des effets du groupe pour Nicolas ?

Quelques effets du groupe pour Nicolas

Il semble qu'il s'est produit :

- Une limitation par les autres.
- Un apprentissage de la frustration.
- La nécessité de tenir compte du point de vue des autres (capacité de décentration, etc.).
- Un soutien ou étayage par les autres.
- Une prise de conscience de ses capacités, une meilleure confiance en soi (il se sent compétent, valorisé).

- Une estime de soi qui passe par l'estime des autres.
- La capacité à supporter le regard de l'autre.
- Une capacité de prise de parole et une levée de l'inhibition.
- Un partage, une coopération avec les autres.

Pour pouvoir être un parmi les autres sans risquer de se diluer, de se perdre dans le collectif, des **repères identitaires** doivent nécessairement avoir été construits par l'enfant : le sentiment de sa propre continuité dans le temps, la conviction de se réaliser par l'action et par le savoir, une estime de soi suffisante pour être convaincu d'y parvenir.

On peut considérer que le groupe permet à l'enfant de satisfaire un grand nombre des besoins fondamentaux de la personne indispensables pour se construire, nécessaires pour apprendre.

Si le groupe peut avoir des effets de castrations symboliques pour un enfant, les processus de co-étayage entre enfants sont fréquents et constituent un des apports précieux du groupe.

3. Le co-étayage

La découverte de la solidarité peut devenir une dimension importante des interactions. Ainsi, dans un très petit groupe constitué de deux garçons de grande section, Romain avait adopté le rôle « d'aidant » de Soufiane. Il lui montrait comment faire tel dessin, faisait preuve d'une grande patience lorsque Soufiane ne parvenait pas à s'exprimer, lui proposant quelquefois des mots pour l'aider dans l'expression de ses affects, manifestant des capacités d'humour. Cet humour agrémentait souvent de rires les rencontres, faisant fonctionner pour son camarade la **fonction d'accueil, contenante, conteneur, étayante**. Romain en tirait pour lui-même le profit d'être valorisé, « grand », capable, alors que la séparation d'avec son milieu familial et son intégration à l'école l'avaient angoissé au point de provoquer des pleurs qui ne semblaient jamais pouvoir se tarir ou alors qu'il n'osait pas prendre lui-même la parole dans le groupe-classe.

Les objectifs les plus fréquemment visés par le groupe sont la construction du lien social et la possibilité de prendre sa place dans le collectif.

4. Prendre sa place dans le groupe

Je rapporterai ici un moment d'un atelier d'écriture mené par une rééducatrice que j'ai accompagnée lors de la préparation de son US 3. Le groupe était constitué de 3 élèves de CM1, 2 filles et 1 garçon que nous nommerons Loumia, Corinne, et Arnaud. Que peut-on dire, en quelques mots de ces trois enfants ?

Loumia est présentée par son enseignant comme manifestant des problèmes de comportement. Elle écoute peu et ne respecte pas les règles. Elle accepte difficilement les remarques et s'emporte vite, rendant le dialogue difficile. Elle est très agressive avec le maître comme elle l'est avec sa mère. Elle est la cadette d'une fratrie de 5 frères et sœurs. Elle souffre de bronchite asthmatique et d'eczéma. Les parents sont séparés.

Corinne est dite instable. Son enseignant souligne des difficultés d'attention, de concentration et un manque de confiance en elle. Elle ne respecte pas les règles de la classe et perturbe le groupe. Elle a assisté à des scènes violentes. Sa petite enfance a été marquée par des ruptures et des abandons et elle a été élevée pendant un an par sa grand-mère. Une malnutrition et des problèmes de violence de la part du beau-père ont

conduit à une décision de justice. Elle a été confiée à une famille d'accueil constituée de son oncle et de sa tante. Elle voit sa mère plus ou moins régulièrement le samedi. Cette dernière envoie Corinne chez différents membres de la famille afin de réclamer de l'argent pour la nourriture.

Arnaud travaille lentement et présente des difficultés scolaires globales malgré ses efforts. Il se sent en échec et manque de confiance en lui. Deuxième d'une fratrie de 3 enfants, une petite sœur très malade concentre toute l'attention de la mère. La promiscuité du logement (une caravane) ne permet pas d'avoir une place à soi ni la tranquillité lorsque la petite sœur pleure toute la nuit.

Lors des 3^e et 4^e rencontres du groupe, et au moment du temps de parole qui inaugure chaque séance, Corinne confie que, chaque mois de décembre, elle a peur parce qu'en janvier, elle repasse devant le juge pour savoir si elle retourne vivre chez sa mère. Elle ne le souhaite pas tant que le beau-père est présent. Elle rapporte que, le samedi précédent, il ne restait qu'une banane et un yaourt dans le frigo. Elle avait projeté de partager la banane avec son petit frère et de lui laisser le yaourt mais son beau-père et le frère de celui-ci ont tout mangé.

La rééducatrice propose aux enfants de construire une histoire collective à partir de dessins découpés ou dessinés.

Arnaud se fait répéter la consigne. Chacun trouve 2 éléments mais Arnaud éprouve quelques difficultés pour choisir. Loumia l'aide. Corinne propose un ours à Loumia. Les trois enfants participent activement, émettent des propositions. Cependant, Loumia et Corinne essaient d'imposer leurs idées en criant plus fort l'une que l'autre. En définitive, cette histoire mettra en scène trois ours, un par enfant. La rééducatrice écrit l'histoire au tableau, sous la dictée. Corinne avance que les ours, en grandissant, deviennent plus malins. Avec Loumia, elles décident d'un titre.

En préparation de la 4^e séance, la rééducatrice a recopié le début de l'histoire à l'ordinateur et la relit. Chaque enfant choisit un extrait du texte et l'illustre. Arnaud sollicite l'aide de Loumia pour dessiner la cage dans laquelle un méchant coyote est enfermé. Corinne propose une chute à l'histoire : le coyote, enfermé dans sa cage, n'a rien à manger et meurt de faim. Mais ceci n'est pas retenu par les deux autres enfants. Arnaud se demande si les ours ont eu des enfants. Loumia propose qu'un des ours soit « une fille ».

Le dénouement de l'histoire proposé par Corinne (la mort du coyote par manque de nourriture) est sans nul doute en lien direct avec sa propre histoire et avec la réalité de ce qu'elle a vécu. Cependant, la transposition dans le registre symbolique d'une histoire qui met en scène des personnages imaginaires, permet d'opérer une certaine mise à distance vis-à-vis de ses affects et de ses angoisses. Peut-être pense-t-elle, comme les ours, devenir « plus maline » en grandissant et apprendre à se défendre, et ce d'autant plus qu'elle devient capable de formuler ses désirs (y compris devant le juge), et capable de prendre des initiatives dans le groupe. Elle est dans un dynamisme de croissance. De plus, la rééducatrice constate qu'elle est capable de sollicitude vis-à-vis des autres, ce qui signe sa capacité à pouvoir accepter des responsabilités.

Si Loumia a testé le cadre, si elle essayé de s'imposer comme leader, Corinne a résisté et ne s'est pas laissé faire car elle aussi voulait prendre une place dans le groupe. Cette confrontation a permis à chacun de trouver sa place. Si Arnaud se confine dans une position d'assisté, s'il reste dépendant des deux autres à ce moment-là, comme les éventuels bébés ours à naître, lui aussi a sa place dans le groupe.

Cependant, on peut s'interroger : Qui est le coyote ? ...Les angoisses, les dangers, certains adultes, ce qui fait peur... ?

Après quatre séances de l'atelier d'écriture, l'enseignant renvoie à la rééducatrice qu'il a constaté une évolution positive dans le comportement de Loumia. Celle-ci respecte mieux les règles et les consignes, et elle n'est plus agressive ni avec lui, ni avec ses camarades. Elle est plus à l'aise en classe, plus attentive et plus motivée. Ses résultats scolaires commencent à s'améliorer. Corinne est moins bavarde et moins « dispersée » en classe. Elle est plus motivée pour travailler. Ses résultats se sont améliorés dans tous les domaines des apprentissages scolaires. Elle semble avoir plus confiance en elle et respecte mieux les règles de la classe. En ce qui concerne Arnaud, malgré une légère amélioration de l'attitude face aux tâches scolaires, les résultats restent médiocres.

Au sein d'un groupe, la parole et l'écoute entre enfants sont parfois déterminants dans le travail d'élaboration de chaque enfant. Si le rééducateur, de par sa place et sa fonction, ne s'autorise pas à interpréter ce que disent et font les enfants, eux-mêmes peuvent apporter quelquefois, de leur place d'enfant, des paroles qui tombent juste et qui aident cet autre à avancer, à mieux comprendre ce qui lui arrive.

5. Les interprétations latérales éclairantes - « Co-rééducation »

Un petit groupe accueille trois enfants de 5 ans. Catherine vit difficilement la séparation récente de ses parents et elle s'enferme dans un déni de la situation. Cédric intervient : *« Tu sais, ton papa et ta maman ils sont séparés. Ça veut dire que tu vas voir ton papa des fois mais que lui il n'habite plus dans la même maison ».*

Un autre exemple très significatif peut illustrer cette co-rééducation entre pairs. Il s'agit d'un échange qui a eu lieu au sein d'un groupe de parole. Six garçons et une fille de CM2, constituaient ce groupe. Ils étaient tous volontaires, mais leur enseignant les avait signalés comme ayant besoin d'une aide. Ils rencontraient des difficultés d'intégration dans le groupe classe, et l'enseignant avait formulé l'hypothèse que des choses pouvaient encombrer leur pensée. Il s'agissait donc d'un groupe à mi-chemin entre la prévention primaire (pour certains enfants) et la prévention secondaire, sous la forme d'un groupe rééducatif (pour les autres).

La rencontre de ce jour-là (3 février) était centrée sur l'évocation des cauchemars. Voici un extrait des échanges entre les enfants :

Mostapha : Quand j'avais 3 ans, j'avais fait un cauchemar. J'avais vu un petit fantôme qui avait mangé les mains et les pieds de mon petit frère qui dormait. J'ai eu très peur, je me suis réveillé et je suis allé voir si c'était vrai.

Gaspard : avant le cauchemar, tu as pas vécu quelque chose de dur ? Souvent, quand on a des cauchemars, on a assisté à la mort de quelqu'un...

Mostapha réfléchit, hésite... C'était la mort de mon cousin. Trois jours avant. Je crois qu'il avait 22 ans. Je le voyais presque tous les jours. Des fois il me donnait ses jouets de quand il était petit... Il était tombé d'un échafaudage...

Laura : Le cauchemar qu'il a fait, c'est horrible...

Anthony : faire un cauchemar quand on voit son petit frère ou sa mère qui meurt...

Gaspard : Moi, quand j'avais un an, j'étais avec ma cousine. Elle avait 11 ans. Elle aimait regarder des films d'horreur. ça fait très peur. Je voyais beaucoup de sang... La nuit j'étais en train de hurler. Après mon père a dû dormir tout le temps avec moi jusqu'à mes

deux ans. J'arrivais plus à dormir tout seul. Je voyais l'image et je hurlais... Il fallait que mon père vienne, me fasse un câlin... J'ai vu une psy pour ça... En fait, j'ai eu un peu peur jusqu'à mes 5 ans. A chaque fois que je revoyais l'image, je l'empirais de plus en plus... La psy m'a dit « dessine-moi l'image ». Elle voyait toujours que des images se rajoutaient. Elle m'a dit : « Explique-moi » ... Et après j'ai revu la psy il y a un an...

Evaluation interne et évaluation externe

Tout travail rééducatif peut être évalué selon deux grandes voies :

Une évaluation interne. Elle relève du rééducateur qui s'est donné des repères au moment du commencement du travail avec l'enfant et qui tente de repérer l'évolution du processus rééducatif de celui-ci. Elle relève également de l'enfant qui a quelque chose à dire de son travail rééducatif.

L'évaluation externe est le fait des parents et de l'enseignant de la classe.

L'exemple de ce groupe nous permet d'aborder brièvement ce qu'il en est de l'évaluation externe des effets du groupe de la part de l'enseignant et, dans le même temps, les effets du groupe qui ont paru importants pour celui-ci. Cet enseignant avait choisi de faire cette évaluation sous la forme d'un petit écrit qui mettait bien en évidence l'évolution spécifique de chacun des enfants concernés et en particulier pour ceux dont les difficultés se situaient dans les registres de l'expression orale, d'un manque d'aisance dans le groupe-classe, des liens sociaux avec les pairs, d'un manque d'assurance, d'une inquiétude manifeste. Rappelons que, dans ce groupe, tous les enfants n'étaient pas considérés comme en difficulté).

L'évaluation externe par l'enseignant du CM2

« Depuis que tu as commencé les ateliers d'expression, des changements entre des enfants sont apparus.

Gaspard est plus à l'aise en classe, il s'exprime mieux et plus volontiers devant le groupe classe. En récré, il a lié des relations avec des enfants du groupe d'expression. Il semble s'épanouir de façon générale.

Laura a noué des liens affectifs forts avec une enfant de la classe.

Emmanuel semble plus à l'aise, comme rassuré, devant ses autres camarades.

Pour Fabien et Anthony, enfants qui semblaient déjà à l'aise au sein d'un groupe, les changements sont moins remarquables.

Dorian paraît plus serein en classe.

Pour Mostapha, je n'ai rien observé de particulier.

Ces exemples nous montrent à quel point, lorsque la confiance et la sécurité de la parole sont établies, des choses très intimes sont parfois partagées au sein du groupe. J'ai réservé comme sixième et dernier effet du groupe, celui de « contenant psychique ». On comprendra qu'il n'y eu aucun classement de ma part en fonction d'une quelconque chronologie ou de l'importance des effets repérés.

6. Le groupe comme contenant psychique

Parmi de très nombreuses situations possibles, il m'est apparu que ce qui s'est élaboré au cours d'un petit groupe rééducatif constitué de trois garçons de 5 ans qui présentaient des difficultés comportementales et relationnelles pouvait illustrer ce qui se passe dans

de nombreux groupes lorsqu'ils s'adressent à ce profil d'enfants¹.

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. Elle avait été témoin de caprices spectaculaires, de hurlements, le garçon se roulant par terre ou insultant sa mère lorsqu'il n'avait pas eu ce qu'il attendait ou à la moindre contrariété. Quand sa mère venait le chercher à l'école, elle lui apportait systématiquement un paquet de bonbons. Jean les regardait à peine, les jetait dans le sac de sa mère puis réclamait à grands cris autre chose, se roulant parfois à terre devant l'enseignante effarée... Jean reproduisait avec son enseignante l'attitude tyrannique dont il usait avec sa mère. Une psychologue, consultée l'année précédente, avait mis en évidence la rivalité de Jean à l'égard de son petit frère. Aucune suite n'avait été donnée à un unique rendez-vous. A la fois exaspérée et désemparée, la maîtresse avait fait appel à l'aide du RASED.

En entretien avec moi, la mère avait exprimé sa difficulté à dire « non » à son fils, à lui imposer des exigences ou des limites, malgré l'avis contraire de son mari. Elle argumentait : « *J'ai tellement manqué quand j'étais enfant* ». Cherchant à satisfaire, voire à devancer le moindre désir de son enfant, elle avait fait de celui-ci un véritable tyran, car un besoin psychique profond poussait celui-ci à rechercher toujours plus loin le « non » parental qui poserait enfin une limite à ses revendications, différenciant le possible et l'impossible, le rêve et la réalité, lui permettant enfin de désirer « pour de bon ». « *De toutes façons je ne peux rien en faire à la maison, il se roule par terre dès que je lui demande quelque chose...* », ajoutait cette mère.

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 et 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.

Jean, Marc et Michel étaient considérés comme violents par leurs parents et par leurs enseignants. Ils avaient intériorisé cette « méchanceté » en eux. Ou du moins leur grande propension à « faire des bêtises ». Les difficultés de ces 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.

L'analyse collégiales de leurs difficultés, de leurs besoins spécifiques et des ressources dont ils faisaient preuve, a fait proposer à ces trois enfants, avec l'autorisation de leurs parents, une aide rééducative sous la forme de rencontres singulières. L'objectif était de proposer à chacun un lieu pour exprimer autrement qu'en les « actant », ses angoisses, son mal-être, ce qui le préoccupait, ce qui l'encombrait, et de l'aider à construire ou à

¹ J'ai présenté le 3 octobre 2002, sous le titre « Débordement social et contenances du groupe », un extrait du parcours de ce petit groupe lors d'un colloque international « Ecole : avis de tempête », à Paris. Il est paru sous le même titre dans l'ERRE n° 23, de décembre 2003.

consolider ce qui, en lui, était en souffrance de symbolisation.

J'ai rencontré **Jean** neuf fois, afin de lui permettre d'explorer ce qui manifestement encombrait sa pensée. Parallèlement, les entretiens avec la mère visaient à aider celle-ci à accepter d'être limitative, parfois frustrante. En adoptant une manière plus constructive d'aimer son fils, elle pourrait l'aider à ne plus être dans une illusion de toute-puissance, à accepter le manque sans trop d'angoisse et à découvrir d'autres plaisirs. Elle a elle-même rapporté sa surprise : elle avait formulé certaines exigences à son fils et celui-ci les avait bien acceptées, « *sans lui en vouloir* » (je la cite).

J'ai rencontré **Marc** et **Michel** individuellement respectivement sept et huit fois.

Cependant, 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. A la suite de ces rencontres individuelles, 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. 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 formulais ainsi **les objectifs spécifiques** de ce petit groupe :

1. Offrir un espace privilégié d'expression des affects qui accompagnaient la répétition de comportements inquiétants et dérangeants pour eux-mêmes et pour les autres.
2. Endiguer un « trop » pulsionnel, un trop d'excitation, d'agressivité, d'angoisse¹.
3. Proposer 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 proposé une séquence très courte du film d'animation « Pingu en famille » lors des deux premières rencontres. Je différais de cette manière la confrontation inévitable entre la plus ou moins grande facilité des enfants à mettre en œuvre leur imaginaire.

¹ Sur ce site et sous le titre « 9 – Caractère circulaire et « destins » de la pulsion », deux schémas représentent ce qu'il advient de la pulsion, d'une part lorsqu'elle se décharge, rate son objet et se répète en boucle, mais aussi lorsque le sujet parvient à la transformer, à la sublimer. Un autre schéma « 10- Alternatives au passage à l'acte », représente différentes issues à la pulsion : le passage à l'acte, la somatisation, la parole, la pensée, la sublimation et l'ouverture à la culture.

Celle-ci apparaîtrait d'avantage lorsque le groupe inventerait ses propres histoires. Chaque rencontre du groupe était structurée en six temps bien distincts :

CADRE DE FONCTIONNEMENT DU GROUPE « CONSTRUIRE ET REPRESENTER DES HISTOIRES »	
1. Les retrouvailles grâce à des échanges informels.	
Première période	Deuxième période
2. Le spectacle de la séquence vidéo ou la lecture d'une histoire.	
3-1 - Le choix par le groupe de ce qui va être mis en scène.	
	2-1- L'invention d'un scénario par un enfant désigné à l'avance (et à tour de rôle) (il peut être aidé par les autres)
3-1-La distribution des rôles.	3-2- La distribution des rôles par l'auteur (Être celui qui invente l'histoire du jour a vite été considéré comme un privilège)
4- Le temps du jeu scénique.	
5- Le dessin individuel Il est demandé aux enfants de choisir de préférence un thème en rapport avec ce qui a été vu, entendu ou joué ce jour-là. (Je constate que les enfants dessinent souvent le personnage qu'ils ont joué, lui apportant quelques modifications, ce qui met en évidence leur identification à ce personnage. Il s'est avéré que le lien entre l'histoire et le dessin est parfois 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 choisi par lui (sur le devant ou 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'angoisse possible 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.

Des mythes pour donner forme à l'angoisse

Nous assistons d'abord à des

Variations autour de la relation à la mère

Lors de la 3^e 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 clapet¹* ».

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

¹ Lacan, J. 1991, *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil, p. 129.

problématique puisque c'est une image masculine (« un monsieur ») qui sauve le mouton et la vache (animaux vulnérables, comme les enfants, mais dont les 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 semble-t-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* » (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...

Lors de la 4^e séance, Michel, alors narrateur, reprend les personnages du crocodile et du mouton. Il dédouble le crocodile en deux personnages : un gentil et un méchant. Le méchant crocodile voudra manger le gentil crocodile et le mouton. L'homme arrive, tue le méchant crocodile et propose une alliance au gentil crocodile pour se battre contre tous les autres crocodiles méchants.

De longues discussions quant à la distribution des rôles dans le jeu scénique se heurtent au fait qu'aucun enfant ne voudra jouer le rôle du méchant animal, qui, de plus, est tué. En fin de compte, je me propose pour tenir ce rôle.

Le crocodile gentil pourrait représenter le deuxième versant de la mère archaïque, tout aussi imaginaire : la bonne mère, nourricière, aimante, qui aime ses enfants « tous pareils », sans distinction et sans conflits entre eux. Ce pourrait être également la mère « suffisamment bonne » décrite par Winnicott, celle qui continue à aimer et protéger son enfant malgré les attaques de celui-ci quand il est en colère ou lorsqu'il s'oppose à elle. Cette alliance avec le gentil crocodile représente peut-être également l'alliance avec la rééducatrice qui les accompagne dans leurs élaborations, le processus d'aide dans lequel les enfants commencent à se sentir engagés, voire l'alliance avec le groupe lui-même. A ce niveau d'évolution du groupe, on peut faire l'hypothèse que se constitue « l'illusion groupale » décrite par Didier Anzieu. Le groupe lui-même construit son appareil psychique groupal. Il recherche « un bon fonctionnement », sans différence entre les participants, sans conflit et sans angoisse, à l'image d'un groupe familial idéal

(et sans Œdipe).

Le méchant crocodile peut représenter le mauvais objet qu'il faut rejeter par un phénomène de projection. C'est l'imago maternelle archaïque dans son versant dévorateur, mais également sans doute la partie mauvaise en soi. Le jeune enfant accepte mal l'ambivalence et que cohabitent en lui des sentiments aussi contradictoires que l'amour et la haine.

On peut faire l'hypothèse que l'homme représente la fonction paternelle, comme précédemment, mais également le père de la réalité, image masculine à laquelle le garçon peut s'identifier dans son devenir d'homme, avec lequel il peut « faire alliance » contre le risque d'une relation incestueuse, confusionnelle, débordante, avec sa mère.

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

Lors de la rencontre suivante (5^e séance), c'est au tour de Marc de proposer une histoire. « *Des braconniers tuent un petit éléphant gentil qui est ami avec un garçon. Ce garçon se cache derrière un buisson et tue les braconniers.* »

Nous retrouvons la question des interdits, mais elle est articulée cette fois à celle de la loi. Ce sont des braconniers, donc des « hors-la-loi » qui mettent en acte l'interdit de tuer. L'animal tué est un être sans défenses, à double titre, puisqu'il s'agit d'un petit et d'un éléphantceau. Marc insiste sur le fait qu'il est gentil.

Cependant, ce n'est plus un adulte qui intervient, mais le garçon qui défend lui-même son ami. Est-ce une amorce du sentiment de responsabilité et l'affirmation des capacités à se défendre ?

Selon Didier Anzieu, la recherche de la Loi, d'un chef, du père ou d'un cadre solide, est le deuxième organisateur d'un groupe.

Les enfants me demandent de jouer l'éléphant. Marc sera le garçon « ami et sauveur », Michel et Jean seront les braconniers « méchants ».

Dans la préparation du jeu, puis dans le jeu lui-même ensuite, Michel et Jean acceptent d'être les méchants tués pour leur méchanceté. Ont-ils intériorisé la règle du « faire-semblant » par identification à mon jeu de la séance précédente, ayant constaté par eux-mêmes qu'il n'y avait pas eu d'effets dans la réalité ? Cet épisode semble pouvoir montrer comment ces enfants ont pu commencer à se dégager d'une pensée magique selon laquelle toute pensée se réalise, leur ouvrant la voie d'une différenciation entre pensée et acte, entre rêve, faire-semblant, illusion et réalité. Or, l'on sait que la possible prise en compte de ces différences par l'enfant est liée à l'élaboration des processus secondaires qui permettent le fonctionnement du symbolique.

Cependant, dans cette histoire, les « gentils » peuvent aussi être tués. La mort n'est donc pas seulement une punition vis-à-vis de la méchanceté. Le questionnement sur la mort, celle des êtres aimés, mais également sa propre mort, constitue une dimension de l'évolution de la pensée de l'enfant aux alentours de ses cinq ans. Celui-ci doit y apporter une réponse au moins provisoire pour dépasser l'angoisse qui y est liée, trouver un sens à son histoire, comprendre la suite des générations, s'inscrire dans une filiation et construire une identité inscrite dans le temps.

Jean propose l'histoire de la 6^e séance. « *En se baignant, un bébé se fait piquer les fesses par un hérisson. Avec sa maman, il va chez le docteur qui le soigne.* »

Ce n'est plus un animal inoffensif qui est attaqué mais un personnage humain, comme eux, et c'est un bébé. On peut donc supposer qu'il est « gentil ». Ce bébé bénéficie cependant de deux étayages adultes : une mère qui prend soin de lui puisqu'elle se soucie de sa blessure, de sa souffrance, et qu'elle le conduit vers quelqu'un qui soigne. Après l'attaque, la mort, voici apparaître la possibilité de réparer, dimension indispensable pour que la culpabilité latente, présente quand on attaque, quand on détruit, puisse se transformer en son versant positif : la capacité de sollicitude envers autrui et la capacité de se rendre responsable. Dans le groupe se dessine une issue à « la méchanceté », aux bêtises, à la violence qui surgit parfois sous le coup de la colère. On peut réparer le lien attaqué, ce que l'on a détruit. C'est un personnage masculin qui répare, qui prend soin de l'enfant, là où la mère est démunie, impuissante. Pourrait-on rapprocher pour ces garçons la blessure « aux fesses » du fantasme de castration ? A moins qu'il ne s'agisse d'un fantasme sexuel de pénétration, position passive qui concerne les enfants des deux sexes ?

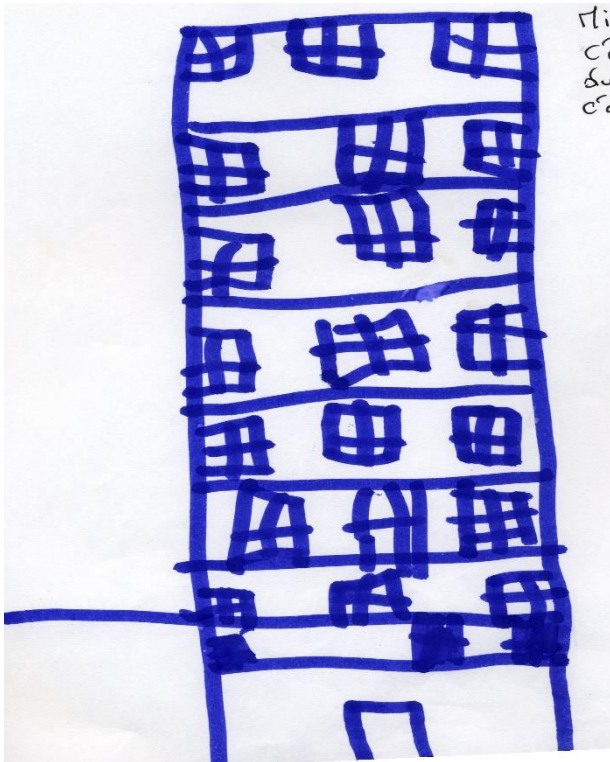
C'est dans ce scénario que Jean a interrompu brusquement le rôle de la mère, qu'il jouait. Y avait-il un lien avec cette angoisse de castration et le fait de jouer ce rôle de femme ?

Marc se dessine auprès du bébé et de sa mère.



« Le bébé vient voir le docteur parce qu'il a un piquant de hérisson dans les fesses »

Au vu de la dimension et de la place que Marc lui donne « ce piquant » pourrait renvoyer à une représentation du sexe masculin. Les personnages de la mère et de l'enfant sont manifestement sexués : les seins de la mère, le piquant du bébé...



Michel

« C'est la maison
du docteur. C'est
un hôtel. »

La petite sœur de Michel est très malade. C'est sans doute ce qui le conduit à situer « la maison du docteur » à l'hôpital, en lui substituant toutefois ce signifiant par celui « d'hôtel ».

Les dessins semblent confirmer les interrogations sexuelles des enfants exprimées en particulier par les signifiants « docteur » « fesses ». L'enfant attribue au docteur un savoir sur la naissance, énigme qui préoccupe l'enfant...

Je rapporte ici la dernière séance qui aborde ces thèmes (7^e 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. Peut-être est-ce également la seule issue que Michel entrevoit pour « sauver », « réparer » ses parents de leur inquiétude permanente et de leur tristesse ?



En commentaire à son dessin, Michel me dictera : « *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.* »

Suite au jeu scénique, Marc se dessinera 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.

Pour l'enfant, la possibilité de projeter en présence de quelqu'un qui peut les accueillir sans en être détruit, sans en être anéanti mais également qui ne le juge pas, des choses aussi archaïques que cette violence, ce grand désordre, la sensation d'écrasement, le sang qui jaillit, etc., représente une urgence et une grande nécessité. Cette expression lui permet d'expulser puis d'élaborer, de transformer, ce qui correspond en lui à des angoisses impensables comme les nomme Winnicott. Il se produit parfois une confusion fréquente entre agir et pensée. L'interdit doit porter sur l'agir et sur la réalisation pulsionnelle. Lorsque l'interdit porte sur la pensée et sur le désir, le refoulement devient névrotique. Par contre, un accident qui arriverait à sa sœur dans la réalité entraînerait une culpabilité insupportable pour Michel. Lorsqu'une telle pensée magique se concrétise on comprend à quel point la construction psychique du sujet se trouve mise à mal !

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*¹. »

Le conte issu de l'imaginaire culturel ou les petits mythes construits par les enfants leur permettent de fantasmer pour le plaisir. Ils y trouvent un matériel de sublimation, « trouvé-crée », c'est-à-dire un outil de transformation de leurs pulsions, des pistes de réponse à ce qui les interroge et qui peut encombrer leur pensée. Jean Bellemin-Noël avance : « *Le geste de fantasmer... revient à panser une blessure en même temps... du seul fait qu'on la pense... Les contes apparaissent comme une cartographie des plaies et des bosses standard de l'âme humaine*². » Les petites histoires élaborées par son propre imaginaire ou les contes issus de l'imaginaire culturel sont nécessaires à l'enfant pour se construire et se réparer.

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 et éventuellement remanier leurs manières d'être et leurs attitudes sociales habituelles.

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.

Ainsi, Michel, qui a proposé l'histoire, et qui bénéficiait donc, selon les règles posées, du choix prioritaire de son personnage, déclare vouloir jouer « le crocodile gentil ». Marc proteste alors et se met aussitôt à boudier, dans une posture de fermeture, bras croisés et tête baissée. Jean se décide pour jouer « le crocodile méchant », puis il ne veut plus le faire. Il refuse dans un premier temps de s'expliquer sur son revirement puis avoue qu'il ne veut ni jouer un méchant, si surtout être tué. La situation semble bloquée. Michel se déclare alors prêt à laisser jouer le gentil crocodile à Marc. Celui-ci, quittant sa bouderie, fait alors une proposition : « Si Michel veut faire le crocodile gentil, moi, je fais le monsieur ». Il m'est alors demandé de prendre un rôle et je serai donc le crocodile méchant. Je rappelle que nous sommes dans un jeu de « faire-semblant », et que je sais que le faire-semblant s'applique non seulement au fait d'être méchant, mais aussi à celui d'être tué.

Au cours de cette rencontre, afin de sauver le jeu et en quelque sorte de sortir le groupe

¹ Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, éd. Clancier-Guénaud, p. 216.

² Bellemin-Noël, J. 1995, *Les contes et leurs fantasmes*, Balzac, coll. L'écriture indocile.

d'une impasse, Michel fait donc des concessions à Marc qui abandonne son attitude revendicative pour lui faire à son tour des propositions en cédant sur ce qu'il avait conquis par la bouderie.

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 un adulte ou entre enfants, semble apparaître comme une nouvelle forme de lien social qui s'est dessinée dans la manière d'être de ces enfants.

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^e 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 de 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*¹ ». 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'appriivoiser 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 avec les autres en les respectant. Cette dimension m'apparaît constituer une des grandes richesses et spécificités du groupe.

Mais qu'est-ce qui permet que ces processus adviennent dans le petit groupe ? On peut avancer que ceci est rendu possible grâce à :

La contenance du cadre et du groupe et sa fonction structurante

Nous sommes mus par une énergie fondamentale issue du plus profond de nous-même, par une force ou un ressort dont la source ou l'ancrage sont dans le corps, une énergie qui pulse, pulse toujours... qui nous meut, et grâce à laquelle fonctionne notre appareil psychique. La théorie psychanalytique la nomme **pulsion**. C'est la pulsion qui nous pousse à apprendre, qui nous pousse à aller vers les autres. La pulsion dite orale, qui vise par exemple à s'appropriier l'autre en l'incorporant, est à la base de toute identification. C'est grâce à la pulsion que nous découvrons le monde et que nous pouvons devenir créatifs, mais c'est aussi à cause d'elle que nous pouvons être poussés

¹ Di Maria, F. Lavanco, G. 1996, Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique, dans *Activité de pensée en groupe, Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 27, p. 136

à des actes qui dépassent notre volonté...

Lorsque la tension pulsionnelle devient trop forte, trop pressante, elle aspire à se décharger. L'expulsion brute, directe, de cette énergie dans le passage à l'acte témoigne de cette tension qui n'a pas trouvé d'autre issue que l'agir corporel pour être libérée. Ce que la théorie psychanalytique nomme « sublimation » correspond à la **transformation** de l'énergie pulsionnelle en une force créatrice par des voies socialement et culturellement valorisées¹.

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.

Conclusion

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 :

- 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.
- 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*². »
- De transformer cette angoisse sans nom liée aux fantasmes, en une peur dont on peut se défendre.
- 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 a sollicité et favorisé :

- Des positions régressives transitoires chez les participants.
- Des identifications multiples.
- Des projections.
- Des transferts.

Ceci a constitué sa difficulté mais aussi sa richesse.

Des besoins fondamentaux, nécessaires à un enfant pour construire son identité d'enfant-écolier-élève, ont pu, semble-t-il, avoir été satisfaits³.

¹ Sur ce site, un schéma « 45 – Pulsions de mort, pulsions de vie et leurs "destins" » tente de mettre en évidence comment le sujet peut utiliser l'énergie de ces deux pulsions antagonistes, à la fois, dans sa propre construction et dans son lien avec les autres.

² Gérard Decherf, 1988, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guenaud, p. 178.

³ Jeannine Duval-Héraudet, 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.

- Être en sécurité.
- Bénéficiaire d'un entourage continu, stable, fiable.
- Représenter quelque chose pour quelqu'un d'autre, être aimé, apprécié, tel que l'on est.
- Bénéficiaire d'attentes à son égard, de la part de l'environnement, appropriées à ses possibilités actuelles, bénéficiaire d'un contrat narcissique réaliste¹.
- Pouvoir être actif.
- Pouvoir prendre des initiatives.
- Bénéficiaire d'un étayage par l'environnement.
- Être nommé par son nom, par son patronyme.
- Se sentir unique, spécifique.
- 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.

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.

Le groupe permet d'articuler les problématiques individuelles à la problématique du groupe, dans une psyché de groupe qui s'élabore peu à peu et qui peut devenir contenant des psychés individuelles, à condition qu'un cadre de fonctionnement contenant et limitatif soit clairement posé et tenu par l'adulte ou les adultes qui en sont les garants.

L'enfant intériorise peu à peu les différentes dimensions de ce cadre.

Dans sa dimension maternelle, considérée comme telle parce que le cadre fonctionne comme la psyché de la mère vis-à-vis de son bébé, ce cadre constitue un **contenant** et fait fonction **d'enveloppe psychique** de l'expression individuelle qui peut émerger et se structurer progressivement.

Dans sa dimension paternelle, les règles de sécurité : autorisations, interdits, limites, bordent l'espace vide offert à la parole, au jeu, au dessin de l'enfant, à l'écriture. La frustration et les castrations symboliques, les règles et le cadre, l'intervention du principe de réalité, sollicitent chez l'enfant l'activation du **fonctionnement symbolique**. Cette dimension « paternelle » invite aux processus d'identification, à la structuration du Moi de l'enfant, au renforcement du Surmoi par l'intégration de la loi. 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.

¹ Piera Aulagnier, 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.