

Se construire, en groupe et par le groupe¹

Quelques repères théorico-cliniques

Jeannine Duval Héraudet

Ce document se veut une synthèse, qui ne prétend pas être exhaustive, mais réalisée en croisant les analyses de différents auteurs, mon expérience personnelle des groupes en tant que psychopédagogue, et ce qui a été partagé par des professionnels lors de mes interventions auprès d'eux.

Se référer à des concepts qui vont éclairer la pratique et apporter des repères, est essentiel.

Se référer à la pratique elle-même, la sienne mais aussi celle d'autres professionnels, permet de se guider, d'être moins seul, mais permet également de faire ses propres choix.

Il est bien évident que, dans ce qui suit, j'ai fait des choix personnels qui correspondaient à mes propres convictions, et je les assume.

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

Physiologiquement, le petit d'Homme ne peut survivre sans un environnement qui lui apporte nourriture, chaleur, sécurité. Psychiquement, on le sait, depuis les travaux de Spitz sur l'hospitalisme, confirmés en cela par ceux de Bowlby sur l'attachement, que des carences affectives précoces et prolongées peuvent plonger un bébé dans une dépression, parfois irréversible, pouvant aller jusqu'à la mort. Ainsi, le lien social est constitutif de l'être humain.

La « dimension relationnelle » du psychisme est constituée de ce qui appartient à la composante sociale et à la composante affective des relations du sujet au monde.

¹ Ce titre était celui d'une journée de formation continue partagée avec les rééducateurs d'Amiens, le 21 mars 2007. Ce même thème avait été abordé le 28 février 2002, lors d'une intervention faite au CFAIS de l'IUFM de Nantes ; le 15 mars 2004, lors d'une journée de formation des rééducateurs de l'Education nationale ayant pour thème « Les violences à l'école » ; puis le 15 mars 2004, à Valence, dans la Drôme ; le 5 avril 2004, à Blois ; « Le groupe comme médiation », en septembre 2004, à Ajaccio, auprès des rééducateurs de Corse sud. Il a été partagé à nouveau avec les rééducateurs de Nouvelle Calédonie, à Nouméa, en juillet-août 2012. Un texte « Pourquoi le groupe ? Ancrages théoriques », a été publié sur *envie d'école* n°44 -septembre/ octobre 2005, p. 14-16.

Parmi les textes présents sur ce site : « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres » ; « 42- Débordement social et contenances du groupe » ; 44- Le groupe comme médiation. Ces textes, correspondant à plusieurs interventions, rendent compte de rencontres cliniques avec différents groupes.

La psychanalyse avance que les premières relations objectales du nourrisson et sa pensée se construisent dans une relation à la mère ou à un substitut maternel suffisamment fiable dans la durée.

Le premier apprentissage du petit d'Homme consiste à nouer des liens sociaux. Ceux-ci ne sont pas donnés à la naissance. Sans relations sécurisantes, pas de vie psychique et pas d'apprentissage. Les travaux concernant les enfants autistes en particulier, ont mis en évidence que le bébé, dès sa naissance, a le pouvoir et la responsabilité partagée de faire de sa mère une « bonne » ou une « mauvaise » mère, par ses demandes ou ses non-demandes, par ses réponses ou ses non-réponses aux stimulations de celle-ci. On ne naît pas parent, on le devient.

L'investissement de son corps par sa mère, et ce, dès les premiers contacts qui sont d'abord corporels mais aussi langagiers, est le fondement sur lequel l'enfant va pouvoir progressivement construire son narcissisme, origine de « l'estime de soi » nécessaire à tout apprentissage. La qualité de ces soins va permettre à l'enfant d'investir son corps à son tour. La satisfaction de ses besoins constitue le substrat de la confiance du sujet en ses possibilités.

L'enfant développe ainsi, liés à la reconnaissance de son existence et de ses besoins, non seulement une sécurité de base, sa certitude de continuer à exister, un sentiment d'omnipotence mais aussi l'assurance d'un environnement suffisamment bon et fiable, capable de lui offrir l'étayage nécessaire à son développement.

Les parents du petit d'homme portent la responsabilité d'aider celui-ci à accéder à la pensée symbolique (le langage, l'inscription dans l'ordre des générations, dans leur culture, et la transmission de leur histoire). Les parents ont également la charge d'aider leur enfant à passer de l'endogamie à l'exogamie, c'est-à-dire de lui ouvrir la porte à d'autres groupes sociaux que celui de la famille.

« Le moi comme représentation de l'individu n'est pensable que comme un autre parmi les autres », avance Miguel Benasayag¹. Albert Jacquard de son côté affirme « Si l'enfant dit "je", c'est qu'il a entendu des "tu". Autrement dit, l'individu est devenu une personne au contact d'autres personnes. » Le jeune enfant affirmera son autonomie corporelle en revendiquant ce dont il est capable : « *Moi je fais tout seul* ». Il doit avoir disposé de la possibilité de réaliser ces expériences et d'une marge de choix suffisante pour l'espace de son désir. Ces expériences renforcent son narcissisme, l'image qu'il a de lui-même et la conviction en ses capacités. Lorsque l'enfant parvient à faire fonctionner le registre symbolique pour lui-même, il peut et doit trouver une organisation de la pensée qui satisfasse davantage aux exigences du principe de réalité.

« L'homme est un être social » affirmait le psychologue Henri Wallon (1879-1962). Toute sa vie, le sujet devra à la fois construire ses liens sociaux et ne pas être aliéné par eux. *Le besoin d'appartenance* correspond à un besoin fondamental de l'être humain. Ce qui peut différencier l'aliénation, la dépendance et l'autonomie, celle-ci étant toujours relative, c'est la capacité que le sujet s'est donnée et la possibilité qui lui est offerte de pouvoir choisir avec une certaine liberté ses groupes d'appartenance. L'identité se forge au carrefour de ces différentes appartenances, grâce aux multiples identifications qui sont offertes au sujet, et la richesse psychique de celui-ci est souvent liée à sa possibilité de conjuguer plusieurs appartenances à

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

des groupes différents. Robert Neuberger avançait à Auxerre : « L'autonomie est la capacité à gérer ses aliénations¹ ».

Lien et séparation sont ainsi indissociables, mais seules des relations « suffisamment bonnes » autorisent le petit d'Homme à se dégager de son groupe d'appartenance, à s'en séparer, sans trop de risques ni de culpabilité. Il pourra ainsi nouer des liens sociaux symbolisés qui prennent en compte l'altérité et la différence, dans un nouvel environnement.

Le mouvement qui porte l'enfant à grandir, à aller de l'avant et à apprendre, correspond à des séparations successives. Être capable de s'inscrire dans un nouvel environnement, se concevoir soi-même, enfant, comme un élève inscrit dans la collectivité scolaire, suppose d'être capable d'y prendre sa place et de s'affirmer en tant que *sujet individué*, « *séparé* ». La prise de conscience de la différence des sexes permet d'accéder au sentiment de l'altérité. « *Je suis comme l'autre* », et pourtant « *Je suis différent de l'autre* ». Je suis d'un sexe ou d'un autre et pas des deux à la fois. L'autre existe et il est radicalement différent de moi, étranger à moi. Il ne m'est pas complètement accessible. Malgré cela, il faut que j'en passe par lui. D'autant plus que, dans le même temps, *je découvre mes limites et mes manques* (ma propre castration).

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

En insistant sur l'importance, dans le développement du sujet, de la relation et de l'adaptation au milieu, les psychologues ont mis en évidence l'interaction fondamentale entre le programme génétique, les forces personnelles de l'enfant et les stimulations par l'entourage humain. Henri Wallon, en particulier, a insisté sur l'importance de la *médiation relationnelle et interpersonnelle*, nécessaires au sujet pour entrer en relation avec son environnement. Il avance que les émotions sont le point de départ de la conscience personnelle de la personne, par l'intermédiaire du groupe, ces émotions commencent par le fondre. « Il recevra les formules différenciées d'action, et les instruments intellectuels sans lesquels il lui serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la naissance des choses et de soi-même³. »

¹ R. Neuberger, 1996, « Les pathologies de la désappartenance », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, p. 134.

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

³ H. Wallon, 1956, « Niveau et fluctuations du moi », *Revue Enfance*, p. 90. Henri Wallon y décrit la genèse de la délimitation progressive et continue du Moi par rapport à ce qu'il nomme l'Alter (ou double du moi) et à l'Autre (ou ce qui est radicalement différent chez les autres). Le sujet accède (et peut retourner par suite de mouvements régressifs) :

- Au confusionnisme (ou forme indivise du stade impulsif et émotionnel)
- À la participation (qui suppose que le Moi et l'Autre sont déjà différenciés)
- À l'identification (ou stade du personnalisme)

L'activité créatrice s'enracine dans l'expérience affective et sociale, dans la possibilité d'échanges. Le niveau d'élaboration de son identité par le sujet, son niveau d'aliénation ou de séparation par rapport au désir de l'autre, conditionnent ses modes de relation aux objets et aux autres, ses possibilités d'investissement personnel à leur égard. La relation à l'objet d'apprentissage a comme origine la relation à l'autre qui incarne la connaissance. Des processus affectifs, identificatoires, par le biais de l'admiration et de l'imitation, poussent le sujet à investir le même objet que les tiers privilégiés (les parents, l'enseignant, les pairs). « Pour être celui d'un sujet, le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir », affirmait Bernard Charlot en 1997¹. Vygotsky², de son côté, avait placé au premier plan ce *passage nécessaire de l'interpsychique à l'intrapsychique* dans le développement du sujet et dans tout processus d'apprentissage.

La construction du lien social et l'inscription du sujet dans la culture ne sont possibles que lorsque ce dernier peut assumer la tension permanente et inévitable entre ce qui est de l'ordre de son irréductible individualité et ce qui ressort de la culture, du collectif, du social, avec ses normes, ses contraintes, ses exigences, avec l'ordre symbolique qui intègre le manque, les règles, les limites, la temporalité et les différences³.

2. La connaissance des groupes

En 1895, Emile Durkheim a jeté les bases d'une théorie du groupe en avançant que le développement de l'individu se fait dans le sens de son intégration de plus en plus étroite dans la société⁴. Il définit le groupe comme étant plus que la somme de ses membres. Celui-ci fonctionne comme une totalité. Le groupe aurait trois fonctions : l'intégration (de l'individu à une communauté), la régulation (concernant les relations entre les individus qui le constituent), l'idolâtrie (le groupe a tendance à idolâtrer sa propre force née du sentiment de sa cohésion autour de valeurs communes).

La philosophie sociale avec George Mead, par exemple, insiste sur l'importance de la relation à autrui dans la formation de la personnalité humaine.

L'expression « dynamique des groupes » a été utilisée pour la première fois en 1944. Pour Kurt Lewin⁵, les groupes doivent s'appréhender comme des totalités dynamiques qui résultent des interactions entre ses membres. Ces interactions constituent un système de forces qui fait agir le sujet ou qui l'empêchent d'agir.

Nombreux sont les psychosociologues qui ont poursuivi l'étude du fonctionnement des groupes et de leur dynamique à la suite des premières analyses de Kurt Lewin ou de celles de Jacob Lévy Moreno⁶.

René Kaës a insisté, en particulier, sur la nécessité « de penser les interférences entre trois espaces psychiques :

¹ Charlot, B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd. Economica, éd. 1999, p. 86-87.

² Vygotsky, 1934, *Pensée et langage*, Trad. française 1985, Editions sociales.

³ Sur ce site « 43 - La construction du lien social, un processus créatif », qui tente également de représenter ce qui est en jeu pour le sujet, sous la forme d'un schéma.

⁴ Durkheim, E. 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, 7^e éd. 1919, Paris, Félix Alcan.

⁵ Kurt Lewin (1890-1947).

⁶ Jacob Lévy Moreno (1889-1974).

1. Le premier espace est celui du sujet singulier dans sa *groupalité intrapsychique*.

Comment définit-il celle-ci ? (C'est) « l'ensemble des caractères spécifiques des groupes internes. (Elle) désigne des formations intrapsychiques dotées d'une structure et de fonctions de liaison entre les pulsions, les objets, les représentations et les instances de l'appareil psychique, dans la mesure et sous l'aspect où ils forment un système de relation qui lie leurs éléments constituants les uns aux autres. ...La groupalité psychique est le caractère général de la matière psychique d'associer, de délier, d'araser, de répéter, de former des ensembles dotés d'une loi de composition, de transformation¹. » La groupalité psychique est une formation de l'inconscient (identifications, fantasmes, images du corps...). Elle subit l'effet des mouvements pulsionnels de vie et de mort, l'effet du refoulement ou de mécanismes de défense plus sévères : clivage, déni, rejet, etc. « Autrement dit, la groupalité psychique possède une consistance comme formation et comme processus de l'inconscient². » René Kaës nomme groupalité psychique La groupalité génère des fonctions de liaison, de représentation et de transformation (déplacements, condensations, permutations...).

2. Le second espace correspond aux liens entre les membres du groupe (*l'inter-psychique*).
3. Le troisième est l'espace psychique du groupe en tant que tel³. »

« Ces trois espaces sont hétérogènes l'un à l'autre, leur consistance et leur logique sont distinctes. Mais ils communiquent entre eux⁴. »

L'ensemble de ces travaux ont eu une influence considérable dans différents champs d'application de la technique du groupe comme ceux de la thérapie, de la relation d'aide et de la pédagogie.

3. Le groupe comme dispositif et comme médiation

Il nous faut d'emblée clarifier ce terme de « médiation ». Etymologiquement, le mot « médiation vient du latin *médiare* qui signifie médiant, au milieu, entre une chose et une autre. La médiation a donc pour fonction de séparer et de relier.

Le professionnel propose un *dispositif* de groupe à un certain nombre de participants, et ce groupe acquerra le statut de médiation lorsque ces participants feront exister ce groupe « entre eux », comme un objet commun capable de les relier, sans qu'ils dissolvent leur identité dans celui-ci.

Historiquement, les premières expériences de groupes avec les enfants proviendraient des Etats-Unis et seraient attribuées à Jacob Levy Moreno, en 1911. Mais c'est Slavson qui, en 1934, a institué la technique du groupe chez l'enfant, sous la forme de l'AGT : « *Activity group therapy* ». L'objectif était de faire vivre à des enfants choisis en fonction de leurs troubles psychopathologiques, à partir d'activités

¹ René Kaës, 2005, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », dans *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne, érès, 2006, p. 12.

² Ibid.

³ Ibid., p. 10.

⁴ Ibid. p. 19.

de jeu, de bricolage, de sorties et de repas, une bonne expérience groupale dans un environnement permissif.

En 1947, Moreau et Lebovici publient un article « La psychothérapie collective chez l'enfant », dans la revue *Sauvegarde*.

À la même époque, les travaux de Moreno sur le psychodrame sont connus en France. Un clivage s'opère bientôt entre les groupes de psychodrame qui sont réservés à la psychothérapie, et les groupes de jeu, de dessin, d'expression libre, de langage, qui relèvent de la pratique des éducateurs, des rééducateurs, des orthophonistes.

Il faudra de nombreuses expériences et analyses pour que soit reconnue en thérapie la nécessité et l'importance de modalités variées de travail avec des groupes d'enfants, et pour que le groupe lui-même soit reconnu comme médiation à part entière, au-delà des supports proposés aux enfants.

Ce clivage ne s'est pas produit aux Etats-Unis et en 1961, Carl Rogers reconnaissait la possible relation d'aide par le groupe. Il dit par exemple : « Pourvu que le climat du groupe soit raisonnablement favorable, facilitateur, je laisse en toute confiance le groupe développer son potentiel et celui de ses membres¹. »

Dès le début des années 1960, Didier Anzieu affirme que les processus de groupe mobilisent la totalité de l'appareil psychique des participants, y compris le ça et le surmoi. Le groupe est un contenant, une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Un *Moi-peau* groupal contient, délimite, protège et, parce qu'il reste perméable, permet les échanges avec l'extérieur. Lorsque des règles de fonctionnement sont posées et clarifiées au départ, le groupe ne devient pas fusionnel. « Le groupe exerce des effets psychothérapeutiques sur les personnes qui le composent. Il peut rétablir la situation fantasmatique intra-subjective, et avec elle, les dispositions au jeu, à la créativité, à la symbolisation. Il peut défaire les identifications imaginaires, et reconstruire de nouvelles identifications narcissiques et symboliques. Il permet, mieux que la psychothérapie individuelle, de retrouver et perlaborer les traumatismes précoces². »

La thérapie psychanalytique de groupe est née en France en 1968. Surchargée de psychothérapies individuelles, une psychanalyste a tenté de réunir des enfants en un groupe. Elle leur a proposé des jeux puis s'est très vite rendu compte qu'elle devait instituer des règles précises pour que le groupe puisse fonctionner et que le travail thérapeutique puisse se faire.

En 1969, dans le domaine de l'éducation spécialisée, Maurice Capul publie *Les groupes rééducatifs*³. Il propose une nouvelle forme d'appréhension des groupes d'enfants et d'adolescents dits « difficiles », « à problèmes », enfants inadaptés socialement et placés en institution. Il préconise d'utiliser les fonctions du groupe en rééducation des enfants et des adolescents présentant des troubles du comportement.

Au cours des années 1970, un certain nombre de psychanalystes s'intéressent à nouveau à la spécificité de l'apport du groupe.

¹ Carl Rogers, 1961, *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1968, éd. 1985.

² Anzieu, D. ; Martin, J. Y. 1968, *La dynamique des groupes restreints*, 1986, 8^e mise à jour, Paris, PUF.

³ Maurice Capul, 1969, *Les groupes rééducatifs*, Paris, PUF. Coll. SUP.

En 1979, Didier Anzieu publie *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*¹.

En France, à la suite de Didier Anzieu, un courant actif dont font partie, entre autres, René Kaës, Denis Mellier, Jean-Pierre Pinel, Pierre Privat, Jean-Claude Rouchy, Jean-Pierre Vidal, s'intéresse à la spécificité de l'approche groupale dans le domaine de la psychothérapie psychanalytique et articule théorie psychanalytique et pratique avec des groupes d'enfants et d'adultes².

Dans *Crise, rupture et dépassement*³, René Kaës décrit la vie comme une succession de crises où la continuité du dedans dépend pour beaucoup de la suppléance psychosociale qui établit une fonction de conteneur. Une aide, un soutien au niveau de l'un des *trois étayages fondamentaux* que sont *le corps, le code et le groupe* peut permettre des réaménagements de l'ensemble de la structure individuelle⁴. Lorsque le code dysfonctionne, on peut se tourner de manière compensatoire vers l'étayage groupal. « Le groupe est le support sur lequel prennent appui, s'accrochent, dépendent les membres du groupe : il est le représentant externe d'une fonction étayante primaire défaillante⁵. » L'idée est que l'autre (ou un ensemble d'autres) peut effectuer pour un sujet un travail de liaison et de transformation qu'il ne peut pas faire lui-même à ce moment précis.

Reprenant ce concept de Winnicott, René Kaës avance que « la capacité d'inventer un projet commun dans un groupe intermédiaire entre les groupes d'extraction et les groupes de réception est un phénomène transitionnel : il se situe dans l'espace où existe la confiance⁶. » La fonction du groupe d'aide, de thérapie ou rééducatif sera de devenir groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel pour l'enfant.

En 1981, Gérard Decherf publie *Œdipe en groupe*⁷, un ouvrage consacré à la psychothérapie psychanalytique de groupe chez l'enfant.

De nombreux pédagogues avaient depuis longtemps pris appui sur le groupe. Il n'est besoin que de citer par exemple Célestin Freinet, le GFEN ou le courant de la Pédagogie Institutionnelle. En 1979, dans son ouvrage *La construction des intelligences dans l'interaction sociale*⁸, Anne-Nelly Perret-Clermont propose d'en faire un outil spécifique pour les apprentissages. En 2001, elle proposera : *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*⁹. Il s'agit de se centrer sur les interactions sociales au cours des processus d'apprentissage, de rechercher ce qui se transmet, de mettre en évidence les dynamiques

¹ Anzieu, D. 1979, *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, PUF.

² cf. Bibliographie en fin de ce document.

³ René Kaës, et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

⁴ Sur ce site, un schéma « Le groupe, un étayage fondamental du sujet », tente de rendre compte comment, selon René Kaës, le groupe participe à la construction du sujet (« 47– Schéma et synthèses à propos du groupe »).

⁵ René Kaës, 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.

⁶ René Kaës, et al., 1979, op. cit., p. 40. (Sur ce site, les schémas présentés dans le document « Le groupe, un étayage fondamental du sujet »).

⁷ Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénard.

⁸ Anne-Marie Perret-Clermont, 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

⁹ Anne-Marie Perret-Clermont, 2001, *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.

relationnelles dans la construction d'objets communs, lors de situations éducatives et dans l'acte d'apprendre.

En 1988, Philippe Meirieu recherche comment ce qu'il nomme le « *conflit-socio-cognitif* » peut constituer une aide à des élèves pour dépasser l'obstacle conçu et proposé par l'enseignant¹. Ce qui est recherché et mis en valeur, ce sont les interactions qui se produisent dans un groupe d'élèves confrontés à une situation didactique du type « résolution de problème ».

Ces différents travaux ont exercé une influence considérable dans différents champs d'application de la technique du groupe comme ceux de la pédagogie, de la relation d'aide et de la thérapie. Il est possible de faire des liens et de rechercher ce qui peut constituer des constantes, des similitudes ou des différences, et en particulier, s'interroger sur les apports du groupe dans l'aide rééducative.

Les rééducateurs et le groupe

Depuis leur création en 1970, les rééducateurs ont travaillé avec des groupes d'enfants. Les objectifs de ces groupes sont multiples et des questions s'imposent. Qu'est-ce qui est recherché prioritairement ? De quelle manière va-t-on constituer le groupe ? En direction de quels profils d'enfants ? Quelles vont être les modalités choisies ?

J'interrogerai trois grandes catégories de groupes, que j'ai pu rencontrer ou vivre moi-même : les groupes dits « d'observation », les groupes de prévention qui eux-mêmes recouvrent une variété de pratiques, et les groupes rééducatifs, dont les objectifs et les modalités peuvent être divers.

1. Groupes dits « d'observation »

Certains rééducateurs argumentent d'une pratique d'observation des enfants dans la classe, avançant qu'elle leur permet de mieux connaître tous les enfants et d'apporter ainsi une aide à l'enseignant grâce à l'échange qui suit cette observation. D'autres souhaitent, grâce à l'observation des enfants en petits groupes, disposer d'éléments complémentaires lors de la démarche d'analyse de la demande.

Cette question de l'observation, est objet de controverses entre les praticiens. Quelles sont les questions qui reviennent le plus souvent ? Je vous les livre car elles m'ont interrogées également.

- A quelle place est l'enfant lorsque l'on procède à des observations ? N'est-ce pas *objectiver* l'autre que de l'observer ? La même personne peut-elle faire de l'enfant, à un moment donné, un *objet d'observation*, et à un autre moment, lorsqu'une aide est enclenchée, un *sujet* de la rencontre ?
- Est-on au clair sur les objectifs de l'observation ? Certains s'arment (le mot est approprié) de bilans à ce moment-là, dans quel but ? Ne se retrouve-t-on pas dans une logique de manques, de réparation ? Quelle sera la logique de l'aide ensuite ?
- Quelle compétence le rééducateur se reconnaît-il pour aller observer ce qui se passe au niveau de la classe ? N'est-ce pas reconnaître implicitement, que le maître est incompetent pour le faire ? En corollaire, quelles compétences (que,

¹ Philippe Meirieu, 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.

bien sûr, il ne posséderait pas) le maître attribue-t-il au rééducateur ? Dès lors, quelle sera la place du rééducateur ? Qui est porteur de la demande après ces observations ?

- Quelle position doit-on adopter lorsque les conclusions du rééducateur sont très différentes de celles de l'enseignant de la classe ?
- Si l'on estime que des observations de l'enfant sont nécessaires malgré tout, ne serait-il pas préférable d'aider l'enseignant à pratiquer ses propres observations ?

D'autres groupes relèvent de la prévention.

Un certain nombre d'entre eux s'inscrivent dans le registre de ce qui est nommé « prévention primaire ». Celle-ci est une prévention qui s'adresse à tous les enfants avant même qu'il y ait difficulté apparente ou avant que celle-ci devienne un empêchement dans son devenir d'enfant-écolier-élève. La « prévention secondaire », quant à elle, s'adresse à des enfants qui rencontrent des difficultés plus importantes ayant justifié une demande d'aide spécifique.

2. Groupes et prévention primaire

Est-il encore besoin de faire reconnaître aujourd'hui les effets constructifs des groupes de parole ou autres dispositifs proposés : ateliers d'écriture, ateliers philo, « ateliers psycho¹ », etc. ?

Cependant, la classe est un groupe, et c'est le lieu par excellence de la prévention primaire. L'enseignant y est à même de réaliser un travail collectif sur les règles sociales facilitant l'intégration de chaque élève, l'amélioration de la communication au sein de la classe. Ces activités, qui font partie de ses fonctions, peuvent aider un certain nombre d'enfants qui rencontrent des difficultés à s'intégrer dans le groupe classe et elles peuvent avoir des effets thérapeutiques. C'est ce que démontre Francis Imbert d'une manière particulièrement éclairante². La classe, avec ses activités variées, peut être un lieu d'expression de l'imaginaire, de réassurance de l'enfant sur le plan cognitif, affectif et relationnel. Il peut y trouver de nouveaux repères identificatoires, sous la forme d'adultes, maître et intervenants divers, mais aussi sous la forme de collatéraux.

Cependant, ce n'est pas toujours suffisant, et certains enfants éprouvent des difficultés à affronter, assumer et s'inscrire dans le groupe-classe qui leur paraît démesuré. Ils se sentent perdus, dilués dans « la foule ».

Des groupes « d'aide à la maturation »

Quoique cette appellation m'interroge et ne me satisfasse pas vraiment, c'est ainsi que ces groupes étaient nommés et reconnus, d'une manière générale, lorsque j'exerçais en tant que psychopédagogue.

¹ J'ai pour ma part expérimenté et pu constater avec des groupes, le grand intérêt de ces dispositifs. En ce qui concerne les « Ateliers philo » et les « Ateliers psycho », renommés ensuite « Ateliers d'interrogation collective », je me suis référée au cadre initié par l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien). Pour rappel, ces dispositifs sont présents sur ce site, de même que quelques témoignages cliniques. Il en est de même de mon expérience de groupe de parole. J'ai rendu compte de la manière dont j'ai pu les expérimenter avec des groupes, mais aussi de certains témoignages d'enseignants.

² Francis Imbert, 1994, Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle, Paris, ESF.

Notre petite équipe, composée de la psychologue scolaire, des deux professionnelles spécialisées et de deux enseignantes de Grande section d'école maternelle (2 classes), avait organisé des petits groupes dans une des écoles de notre secteur, une fois par semaine. Nous préparions les séquences à l'avance puis, le moment venu, les enfants étaient répartis de façon à modifier le contenu des groupes.

Quels étaient les objectifs posés pour ces groupes ?

Chaque enfant devait pouvoir être écouté, entendu, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque le groupe-classe est au complet, que certains s'agitent, font du bruit, sont inattentifs, que l'enseignante doit tenter d'écouter celui qui parle et surveiller ou rappeler à l'ordre celui qui tombe de sa chaise ou agite avec bruit un objet. La disponibilité de l'adulte et la sécurité d'un petit groupe, pouvait inciter chacun à oser sa parole, à se risquer.

L'enfant, n'a pas toujours l'habitude de mettre des mots sur ce qu'il fait, sur ses émotions, sur ses affects, sur ses peurs, sur ses joies. La parole est parfois difficile, hésitante, laborieuse, mais l'on a un peu plus de temps que d'habitude pour la laisser venir. L'enfant pourrait intérioriser progressivement les mots proposés par l'adulte sur ses affects, construire son espace de pensée et un accompagnement interne de soi par soi.

Dans la sécurité du petit groupe, que les activités proposées soient corporelles ou langagières, grâce à l'accompagnement d'un adulte plus disponible, mais également grâce à l'étayage des pairs, l'enfant allait pouvoir structurer et consolider son moi, se réassurer, oser un peu plus en présence des autres et avec les autres, et savoir se passer de l'autre pour faire.

Le regard des autres sur la production de chaque enfant devrait conforter son narcissisme et son estime de lui-même, en renforçant sa confiance en lui.

Elaborer une tour, faire rouler un autre sur un ballon, se laisser rouler par lui, réaliser des expériences sensori-motrices, faire œuvre commune avec quelques autres, devrait permettre à chaque enfant de construire un lien social positif avec les autres.

Qu'avons-nous constaté ?

Chaque petit groupe a pu ainsi bénéficier d'un adulte. Nous avons pu constater l'amélioration des conditions de la communication et de l'écoute des uns par les autres. L'enfant était effectivement incité à parler distinctement parce qu'un autre, adulte ou enfant, l'écoutait et voulait le comprendre. Il a appris à écouter l'autre et à s'écouter lui-même. Il a pu découvrir que ce qu'il disait intéressait les autres et que cela valait la peine d'essayer de le dire, et qu'il existe aussi une parole comme jeu, une parole pour se faire plaisir.

Des liens positifs se sont effectivement construits entre les enfants, au fil des séances.

Du côté des adultes, nous trouvions intéressant de connaître progressivement tous les enfants de Grande section, de pouvoir repérer ceux qui pouvaient rencontrer des difficultés, sans avoir « fait de l'observation ». Les enseignantes appréciaient non seulement ce travail en commun, ce moment de plus grande proximité pour elles avec un petit groupe d'enfants, mais aussi les échanges systématiques qui avaient lieu en fin de séance. Croiser nos regards, parler des enfants avec des points de vue différents, de nos places et fonctions respectives, permettait de réaliser un véritable travail en coopération dont sans aucun doute ont bénéficié adultes et enfants.

Cependant, pour un certain nombre d'enfants, l'enseignant et les professionnels spécialisés sont conduits à constater que cette aide préventive, apportée à tous, n'est pas suffisante et qu'une aide plus spécifique s'impose.

3. Le petit groupe rééducatif

Si le petit groupe permet d'articuler différents groupes d'appartenance, on saisit toute l'importance qu'il peut représenter pour l'enfant qui ne parvient pas à articuler monde privé familial et monde social scolaire. En se référant à la connaissance apportée par les différentes pratiques de groupe, on peut soutenir que la fonction du groupe rééducatif sera de devenir groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel et créatif pour l'enfant.

Je laisse volontairement de côté pour l'instant la question de l'indication de groupe. Il m'apparaît plus pertinent de la reporter après avoir abordé ce que l'on peut attendre d'une aide rééducative en groupe.

Quels objectifs pour un groupe rééducatif ?

Le rappel que nous venons de faire de la pratique du groupe en relation d'aide et en thérapie apporte des éléments intéressants concernant ce que l'on peut attendre d'un groupe au niveau de l'aide rééducative.

Dans son ouvrage, *Œdipe en groupe*¹, Gérard Decherf spécifie les objectifs de la thérapie psychanalytique de groupe. Ces objectifs peuvent tout à fait être transférés à un groupe rééducatif.

Sont visés :

- Les changements d'attitudes.
- La délivrance des affects qui accompagnent la répétition de situations anxiogènes ou l'essai d'attitudes nouvelles que le sujet peut mettre en scène.
- Les remaniements de l'équilibre libidinal qui résultent de ces interactions, de leur interprétation dans une situation transférentielle et de l'effet que les phénomènes de groupe entraînent dans la vie psychique.
-

Proposer à un enfant une aide rééducative en groupe plutôt qu'une rencontre singulière correspond à un *choix d'une médiation et parce que l'on pense que ce cadre de travail sera plus approprié pour cet enfant-là à ce moment-là* pour l'aider à dépasser ses difficultés. Les objectifs du groupe rééducatif s'inscrivent dans ceux de la praxis rééducative et dans le projet de l'aide rééducative.

On peut distinguer trois niveaux d'objectifs pour le groupe rééducatif :

1. Les objectifs généraux qui sont ceux de l'aide rééducative.
2. Les objectifs définis pour ce groupe lui-même.
3. Les objectifs spécifiques visés pour chaque enfant à travers le dispositif de groupe.

¹ Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 15.

Les objectifs généraux, et les moyens mis en œuvre pour les atteindre

Ces objectifs sont ceux qui animent toute aide rééducative et il est important de s'y référer, lors de la construction de tout projet.

De la même manière qu'en rééducation individuelle, ils supposent, entre autres points, la nécessité d'un détour par rapport aux symptômes, d'une part, et d'un détour par rapport aux apprentissages, d'autre part, malgré les attentes « d'efficacité » immédiate qui peuvent faire pression sur les professionnels. En 1997, George Rouan et Jean-François Ruchon s'appuyaient sur la théorie de René Kaës pour argumenter de cet impératif : « Il faut œuvrer sur un champ de médiation (corps, parole, groupe) afin d'avoir un effet "bande de billard" sur le champ où se pose le problème qui a motivé la saisie du rééducateur. Cette situation stratégique gêne, irrite parfois les partenaires qui souhaiteraient voir le problème traité "bille en tête"¹. »

Les objectifs définis pour le groupe lui-même

Il revient à chaque praticien et à chaque équipe de les définir selon les contextes, les enfants et les ressources dont ils disposent. La variété est grande et il n'est pas possible d'en faire une liste exhaustive.

Afin d'en décliner quelques-uns parmi d'autres possibles, je partirai de mon expérience personnelle, mais aussi de ce que des collègues ont partagé de leur propre pratique, au cours de différentes rencontres. Citons à titre d'exemples :

- **Prendre sa place dans le groupe et savoir coopérer.** Favoriser les échanges sur les différentes places occupées. Alternier les temps d'activités à plusieurs, des temps personnels (mener une expérience sans être déstabilisé par les autres). S'organiser avec les autres dans une œuvre commune (dessin collectif, mises en scènes, etc.).
- **S'exprimer en groupe.** Entrer en communication avec ses pairs, avec l'adulte, dans l'action et en utilisant la parole ou tout autre mode de symbolisation (par le corps, le dessin, l'écriture...). Agir avec d'autres avec le support d'une activité, d'un thème (jeux moteurs, marionnettes, jeux scéniques, ateliers d'écriture, jeux symboliques...).
- **Echanger** sur son quotidien. Raconter, faire des liens avec ce que disent les autres, pouvoir mettre des mots sur ses affects. **Mettre de la parole** là où l'agir l'emporte.
- **Pouvoir affronter les difficultés.** Pouvoir mener des expériences seul, pouvoir être seul en présence des autres et mener un projet à son terme.
- **Se situer** dans le temps. Accepter et élaborer l'idée de grandir.
- **Développer le désir** d'expérimenter des activités inconnues, développer l'esprit de recherche et pouvoir coopérer avec les autres.
- **Se situer** parmi ses pairs dans différentes positions : membre du groupe, individu pouvant mener des expériences de façon indépendante, en position d'allié ou d'adversaire, en position d'être aidé ou d'aider.

¹ George Rouan, Jean-François Ruchon, 1997, « Une problématique du lien rééducatif. Travail de l'entre-deux et de l'étayage », *Singulier pluriel, l'ERRE n°4*, Publication de la FNAREN.

- **Se situer au regard des règles.** Créer des règles du jeu et les tenir. Pouvoir appréhender des règles du jeu de façon positive et pas seulement restrictives de libertés. Aborder l'échange sur la Loi, sur les règles. À quoi ça sert ? Découvrir que la loi sert à limiter mais aussi à protéger. Accepter les contraintes. Faire l'expérience que l'on est tous soumis à la Loi et que les règles ne sont pas édictées par des grands qui feraient ce qu'ils veulent tout en imposant aux petits des règles arbitraires.
- etc.

Les objectifs spécifiques visés pour chaque enfant

Si « *l'aide spécialisée est adaptée à chaque cas* », le rééducateur devra élaborer, en concertation avec l'équipe du RASED et avec les enseignants, un projet rééducatif spécifique et individualisé qui partira des difficultés de chacun des enfants inclus dans le petit groupe, qui prendra en compte ses besoins et ses ressources. Ce projet individuel et personnalisé constituera un repère important pour faire le point quant à l'évolution de l'enfant.

Quel cadre pour le petit groupe rééducatif ?

Comme dans la situation de rééducation individuelle, ce que joue le groupe et ce qui se joue dans le groupe pour chaque enfant est possible parce qu'il y a un cadre, parce que celui-ci est posé clairement par l'adulte et parce que ce dernier s'en porte garant. Un cadre structuré, qui rappelle les limites temporelles et spatiales, tout en invitant à l'expression libre, aide l'adulte à construire un espace protégé.

Une certaine *ritualisation* va favoriser symboliquement la mise en jeu du groupe à chaque séance. En particulier, un déroulement des rencontres avec un début, un milieu et une fin symbolise et renforce *l'enveloppe groupale*. Partir, se séparer est parfois difficile pour certains enfants. Certains praticiens utilisent par exemple comme clôture de la séance le symbolisme d'une carte remise à l'enfant. La date et l'heure de la prochaine rencontre, du prochain « rendez-vous » y sont inscrits.

S'inscrivant dans la praxis définie pour cette aide, le groupe va suivre sensiblement les mêmes règles (Écoute, respect de l'autre, non jugement, discrétion par rapport aux paroles énoncées par chacun). Cependant, certaines de ces règles peuvent prendre un relief particulier du fait de la situation de groupe, avec la pluralité des participants, avec les interactions entre les enfants, et en fonction du profil des enfants qui composent le groupe. Ceci renvoie à la fois à la question de la constitution d'un groupe et à celle de l'indication.

Pierre Privat et Jean-Bernard Chapelier¹ ont choisi de ne plus énoncer d'emblée les interdits, qui pourraient, selon eux, suggérer des modèles de méconduite, comme « ne rien casser et ne pas se faire mal », car ce sont des règles générales de la société. Par contre, ils se désignent explicitement comme interlocuteurs de l'expression et des échanges : « Nous parlerons tous ensemble de ce qui vous intéresse, de ce qui vous gêne, ou vous fait souffrir, et nous essaierons de comprendre ce qui se passe entre nous, car cela vous aidera aussi à comprendre ce qui se passe en chacun de vous ».

¹ Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 7-28.

Les attaques du cadre, le jeu avec les limites, la confrontation avec les règles, font partie du processus du groupe et du processus rééducatif de chaque enfant. Les interdits posés aux enfants et recherchés par eux dans leur confrontation avec le cadre (ne pas casser le matériel, ne pas sortir de la pièce, ne pas ouvrir telle armoire...) renvoient les enfants aux interdits familiaux dont fait partie la prohibition de l'inceste.

Le positionnement du professionnel vis-à-vis du groupe n'est pas fondamentalement différent de celui qu'il adopte lors d'une aide individuelle. Toutefois, avec des enfants agités, instables, agressifs voire violents, sans limites, qui se mettent en danger et/ou mettent en danger les autres, l'adulte devra peut-être, à un moment donné de l'évolution du groupe, mettre l'accent sur les règles de sécurité, sur le respect de l'autre, sur les limites et, entre autres, sur les limites dedans/dehors, l'interdit de passage à l'acte, etc. « Ainsi le groupe fonctionne dans une institution symbolique dont les thérapeutes représentent la structure et assurent le respect de la loi en contrôlant la violence de ses membres¹. »

Toutefois, ce renforcement des règles peut être vécu différemment par les enfants du fait de la situation de groupe. Alors que, en situation individuelle, l'enfant peut vivre la question du cadre, la pose des interdits et des limites, comme une pression, comme une menace, une agression qui atteint sa personne, la même interdiction, en groupe, pourra être perçue comme une protection à son égard, pour faciliter le fonctionnement collectif... Dans ce cas, la consigne ne s'adresse pas à l'enfant seul mais au collectif².

La castration symbolique apportée par le cadre peut se faire grâce au professionnel qui accepte d'être « suffisamment mauvais³ » et que les enfants éprouvent de la colère contre lui lorsqu'il rappelle la loi, les règles, les limites, les interdits. Il offre en retour aux enfants une sécurité suffisante pour qu'ils puissent s'y confronter. Le positionnement de l'adulte, ses fonctions contenant, conteneur, étayantes et limitatives leur permet de construire et d'intérioriser le principe de réalité, les processus secondaires et de consolider le fonctionnement symbolique de leur pensée. Gérard Decherf fait de la fonction de « *surmoi interdicteur* » du thérapeute une dimension essentielle qui va permettre aux enfants de jouer leur « Œdipe en groupe... lorsque le groupe est dans une perspective œdipienne ou précœdipienne, à la recherche d'un père éventuellement sévère⁴. »

C'est la capacité de l'adulte à tenir le cadre, tout en sachant doser bienveillance et frustration, qui permettra aux enfants d'intérioriser progressivement celui-ci et de le faire fonctionner peu à peu pour eux-mêmes. Si l'adulte est souvent contraint de poser la règle plus souvent en situation de groupe que dans la situation d'une rencontre individualisée, les enfants eux-mêmes reprennent les règles entre eux et la rappellent aux autres, se faisant « co-aidants ». Ce peuvent être les interdits, les limites, mais également les autorisations. Les enfants apprennent ainsi que si la loi peut interdire, elle sert avant tout et surtout à protéger. J'ai pu ainsi assister à diverses reprises, à cette prise en main du cadre par des enfants. Ainsi, constatant

¹ Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud.

² Pierre Privat, 2003, 3^e Rencontres de St Seine l'Abbaye, Journée d'étude.

³ En référence au concept de Winnicott concernant les deux versants de la mère : « la mère suffisamment bonne » et « la mère suffisamment mauvaise ».

⁴ Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 143.

« la peur de dire » d'un d'entre eux, un autre enfant lui rappelait la règle de discrétion : « *Tu peux dire, tu sais que ce qui se dit ici reste entre nous* ».

Que permet le groupe qui argumenterait en faveur du choix de ce dispositif plutôt que celui d'une intervention individuelle ? L'analyse des processus en jeu et des effets les plus couramment constatés sur l'évolution des participants, permettra d'inférer des éléments pertinents pour la pose de l'indication de groupe pour un enfant, ainsi que des repères pour constituer ce groupe.

4. Que se passe-t-il dans un groupe ?

Les analyses de Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979) sont très éclairantes pour comprendre ce qui se passe dans un groupe et les différentes phases que peut traverser celui-ci¹.

Selon cet auteur, psychiatre et psychanalyste britannique, trois entrées sont possibles pour tenter de lire ce qui se joue au sein d'un groupe

Ce comportement :

1. Peut se lire au niveau de la tâche commune à accomplir. C'est le niveau rationnel, conscient, celui de l'organisation formelle du groupe, de la mise en jeu des processus intellectuels et des processus secondaires (principe de réalité, dimensions temporelles, différences, etc.).
2. Il peut se lire également au niveau émotionnel, affectif, fantasmatique et inconscient qui fait intervenir les processus primaires (plaisir/déplaisir, toute-puissance/impuissance). Ce deuxième niveau est la source de la motivation du groupe mais il peut également bloquer tout processus.
3. Il peut enfin se lire au niveau de trois « présupposés » ou « hypothèses de base », lesquels fonctionnent comme des représentations et des organisateurs primaires du groupe. Ce sont des états affectifs archaïques et prégénitaux, issus de fantasmes inconscients. Les émotions qui y sont associées peuvent être décrites en termes d'anxiété, de peur, de haine, d'amour. Ces présupposés de base se succèdent, alternent, mais ne coexistent jamais. Ils sont souvent présents au démarrage d'un groupe, mais peuvent réapparaître lors des crises, des tensions que peut traverser ce groupe.

Tout groupe doit passer par un certain nombre de phases qui doivent être surmontées pour que le sujet qui en fait partie puisse se situer par rapport à ce groupe, y prendre une place, partager une expérience psychique commune, tout en ne s'y perdant pas lui-même. Cependant, il ne faut pas oublier que ces phases s'interpénètrent et peuvent réapparaître lors de moments de tension ou de changements, sources de destabilisation.

Certaines phases par lesquelles passe un groupe peuvent être difficiles à vivre, voire incompréhensibles pour l'adulte qui l'anime.

¹ W.R. Bion, 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 3^e éd. 1987.

La mise en groupe

Les premiers moments d'un groupe correspondent à une perte des repères habituels pour les participants. Comme toute situation nouvelle, cette perte des repères induit une excitation libidinale, suscite un mouvement régressif et des émergences pulsionnelles. Le groupe n'a pas encore d'histoire à laquelle chacun pourrait se raccrocher. Il est vécu comme source de dangers inconnus, donc angoissants.

Le groupe est un lieu d'amplification et de projection idéal pour les fantasmes archaïques (que l'on retrouve dans la psychose). « Toute insertion groupale correspond à un vécu de frustration. Le narcissisme de chacun se trouve agressé par l'obligation de castration symbolique et d'obéissance à la loi. D'où, au niveau de la vie psychique archaïque, des sentiments de morcellement et un balancement entre ce que Bion appelle des forces de dispersion interne et les forces d'intégration interne¹. »

La mise en groupe, la perte des repères habituels, peut ainsi faire émerger des fantasmes archaïques de :

- Perte d'objet.
- Morcellement.
- Dévoration.
- Castration.
- Perte d'identité.
- Absence de limites.
- Fusion symbiotique.
- Persécution.
- Dépression.
- Abandon.

Des comportements de défense contre l'angoisse, difficilement contrôlables, apparaissent. « Chacun se sent donc, d'emblée, menacé, non seulement de débordement pulsionnel, mais aussi de la perte de son individualité². »

Quels comportements défensifs peut-on ainsi observer ?

- Une excitation libidinale.
- Des explosions pulsionnelles.
- Des mouvements régressifs.
- Un repli.
- De la sidération.
- Du « collage ». Geneviève Hagg souligne que l'effet de sidération peut conduire certains enfants à une recherche des limites et de protection, et se traduire par de l'adhésivité, par une recherche de « soudure³ ».
- Une organisation du groupe selon l'une ou l'autre des « hypothèses de base » archaïques décrites par W.R. Bion.

¹ Jacques Lévine, Jeanne Moll, 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF, p. 95.

² Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 11.

³ Geneviève Hagg, 1993, « Entre figure et fond », *Actes du IX^e Congrès FNAREN, Dans le monde des symboles... l'enfant*, Strasbourg.

Les « hypothèses de base » selon W.R. Bion

- **La dépendance à un leader** qui a pour tâche d'assurer la sécurité du groupe. Celui-ci est supposé connaître et assumer les besoins de chacun. Les échanges à l'intérieur du groupe s'organisent par rapport à ce leader qui s'adresse lui-même à chacun des membres du groupe. Le groupe est alors représenté comme un organisme immature, qui se manifeste par la passivité et la perte du jugement critique. Cette dépendance correspond à une position régressive comparable à celle du nourrisson à l'égard de ses parents. La colère et la jalousie s'y expriment assez fréquemment aussi.
- **L'attaque-fuite** contre un supposé mauvais-objet en son sein ou à l'extérieur. Le groupe doit s'organiser pour s'en défendre, soit par l'attaque, soit par le repli ou par la fuite. L'agressivité qui se manifeste peut mettre le groupe et les participants en danger, l'attaque d'autrui revient en boomerang à l'intérieur de soi. Le groupe qui fonctionne selon une telle hypothèse trouve son meneur parmi les personnalités paranoïdes aptes à alimenter cette idée.
- **Le couplage** par la formation de sous-groupes. Le groupe attend l'heureux événement résultant du fantasme de couplage : une idée, un sauveur qui redonneront de l'élan au groupe.

W.R. Bion montre que ces hypothèses de base, fantasmatisques, sont nécessaires et seront à la base de l'illusion groupale. Cependant, il souligne également que, lorsque ces modes de relations se prolongent trop longtemps, ils reviennent en force et envahissent le groupe d'une manière durable. L'existence du « groupe de travail » centré sur la tâche à accomplir, est alors mise à mal. « Ce n'est que lorsqu'un groupe commence à agir selon une hypothèse de base que les difficultés surgissent¹. » La différenciation, la reconnaissance de l'altérité et des différences au sein du groupe deviennent plus difficiles.

Comme l'a montré W.R. Bion, la première tâche du groupe qui se construit va être de *rechercher un chef*. Sa fonction sera de garantir la sécurité de ce groupe, et de défendre celui-ci contre l'angoisse.

Gérard Decherf analyse ce qui se passe dans des groupes de thérapie d'enfants². Se référant aux concepts avancés par Didier Anzieu, il montre comment des groupes non-directifs s'organisent dans *un premier temps de sidération groupale* autour d'une imago maternelle archaïque ou précoce à la fois nourricière, aimante (ce qu'il nomme *le premier organisateur inconscient du groupe*). Il semble que l'adulte, quel que soit son sexe, soit appréhendé comme une mère toute-puissante, fondatrice du groupe. La demande d'aide a été directement adressée au professionnel et celui-ci est le fondateur du groupe. Il est par conséquent un support privilégié du transfert et des projections des enfants. Dans les premiers temps d'un groupe, la communication est rarement latérale, et chaque enfant s'adresse plutôt à lui, cherche à l'intéresser, le séduire ou le provoquer.

Cependant, en référence à Mélanie Klein, cette *imago maternelle* est bipolaire, à la fois bonne et mauvaise mère, mère qui protège, mais également mère intrusive et

¹ W.R. Bion, 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 3^e éd. 1987, p. 91.

² Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud.

morcelante. Cette ambivalence à son égard se répercute sur la manière dont est vécu le groupe à ce moment-là : il peut détruire et protéger.

Ainsi, les craintes de fusion, de chaos, persistent.

Comme l'avancait Bion, cette situation favorise l'émergence possible d'un ou de plusieurs leaders au sein du groupe. Lorsqu'un des membres désire s'imposer, s'affirmer et dominer, il répond au besoin des autres d'accepter une soumission, même s'ils la contestent (complicité inconsciente). Le chef donne une structure au groupe. Il assure une autorité et une loi et le groupe se construit ainsi autour d'une *imago paternelle* (ce que Didier Anzieu nomme *le deuxième organisateur du groupe*). Ce chef peut être de type mégalomane, paranoïaque, immature. Il se situe dans le registre de la toute-puissance et exerce alors sur les autres membres du groupe crainte et fascination. Il peut être de type œdipien et s'imposer aux autres par la maîtrise et la séduction.

Cependant, ce chef lui-même est rapidement contesté. Pierre Privat souligne qu'à cette période apparaissent des luttes fratricides pour tenter de prendre le pouvoir. « Le rôle de leader est très difficile à prendre, et encore plus difficile à garder, car il va très vite focaliser l'agressivité des autres enfants. C'est l'occasion pour le thérapeute de tenter de montrer que cette agressivité lui est, en fait, destinée, et que cet enfant qui tente de prendre le pouvoir agit comme s'il voulait, en canalisant la colère du groupe sur lui, protéger le thérapeute du mécontentement des participants¹. »

L'adulte se retrouve ainsi dans une position très particulière : celle d'être à la fois au-dedans et au-dehors du groupe. Comme l'énonçait Bion à propos du « couplage », deux sous-groupes peuvent coexister alors : celui des enfants et celui du « *thérapeute-contenant-leurs-projections* ». Le langage devient cru. Les enfants font comme si l'adulte n'était pas là, voire lui tournent le dos. Le professionnel se sent inutile, il a l'impression qu'aucun travail ne s'opère plus. Pierre Privat et Jean-Bernard Chapelier y voient une confirmation de la nécessité pour un groupe d'enfants à la période de latence, de prendre de la distance vis-à-vis de l'adulte.

Les comportements observés, et à décoder, correspondent à ceux d'avant l'apparition du langage : bagarre, corps à corps, empilement, tripotage sexuel de réassurance, fuite, colère subite, exclusion, extermination des rivaux... « *C'est pas moi, c'est lui, c'est les autres...* ». Il y a des moments très douloureux, car chaque enfant y exerce quelque chose de sa propre liberté.

Le cadre est attaqué, comme pour en éprouver la solidité, sa capacité d'enveloppe, en tant que contenant spatial, temporel. Les absences sont mal vécues, les séparations deviennent difficiles.

Un mouvement défensif tente d'exclure les « mauvais objets persécuteurs ». « C'est une période difficile. Le climat est lourd, les disputes fréquentes. Nous avons parfois l'impression que le groupe va éclater² », rapportent Pierre Privat et Jean-Bernard Chapelier. Le phénomène de bouc-émissaire est une constante à ce moment du développement du groupe, également comme défense contre l'angoisse. Un « mauvais-objet » est désigné. Selon l'hypothèse de base « *attaque-fuite* » avancée par Bion, l'enfant souffre-douleur, dont la complicité est inconsciente, canalise

¹ Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 18.

² Ibid.

l'agressivité des autres enfants. Il permet au groupe de porter hors de lui des pulsions ressenties comme mauvaises ou coupables. Ces praticiens constatent que les enfants en laissent parfois un autre à l'extérieur de la salle, ferment la porte pour l'empêcher d'entrer. De même, un enfant, se croyant persécuté, menace de quitter le groupe. Pierre Privat souligne qu'il est important de donner un rôle groupal à ces comportements qui, à un moment, reflètent le sentiment du groupe. Il constate que c'est efficace si on réussit à en faire une bonne expérience. On ne s'adresse pas à l'enfant, mais au groupe : « C'est difficile de... ». Cet enfant devient à un moment le porte-parole du négatif, c'est une manière de lui donner une place positive au lieu de le traiter en bouc émissaire. On inverse les données en essayant de positiver, de ramener cet enfant dans le groupe¹.

La famille peut faire l'objet des projections. Les conflits et les ruptures subis sont évoqués au sein du groupe. Les frères et les sœurs sont désignés comme des gêneurs. Ce mouvement de rejet renvoie à la séparation, à la perte d'amour, mais aussi à la culpabilité.

Le professionnel, s'il est désigné comme porteur du mauvais objet persécuteur, peut faire l'objet de cette menace d'exclusion. Il devient le lieu de projection du pulsionnel, de ce qui est interdit, de ce qui doit être refoulé. « Dans la mesure où il accepte d'être ainsi le dépositaire de toutes ces projections, sans pour cela être détruit, il permet aux enfants, en quelque sorte, de régler ce problème de l'exclusion². »

L'adulte peut avoir le sentiment que trop de choses lui échappent³. Toutefois, en recentrant l'agressivité des enfants sur lui-même, et en le verbalisant comme un processus de groupe face à la frustration apportée par le cadre, le professionnel rassure les enfants et relance leur intérêt pour le fonctionnement interne du groupe. « Dès lors, le phénomène de désindividuation s'accroît, au profit du groupe comme entité⁴.

Deux tendances contradictoires vont désormais être présentes.

Chaque enfant rêve d'un bon fonctionnement, d'un isomorphisme, chacun recherchant l'égalité avec les autres, la même manière d'être ou de paraître, une fusion des appareils psychiques individuels dans le « tout » du groupe qui constitue un appareil psychique groupal. L'effet en est la recherche d'une « illusion groupale », autour d'une bonne mère nourricière et aimante qui traiterait tous ses enfants de la même façon, niant toute différence et tout conflit entre eux.

La deuxième tendance acceptera une différenciation entre les appareils psychiques individuels.

¹ ibid.

² Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 19. Cette posture du professionnel peut être mise en lien avec la fonction de « sein toilette » décrite par Donald Meltzer, 1971, *Le processus psychanalytique*, Paris, Payot ; Donald Meltzer, 1986, « Le processus psychanalytique, Vingt ans après, le cadre du travail analytique et le rassemblement des éléments de transfert », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2- *Le cadre*, Paidós, Centurion.

³ Nous ne devons pas perdre de vue toutefois que les bandes se font en dehors des adultes, et que ce n'est pas cela qui est en construction ici.

⁴ Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, p. 18.

De l'illusion groupale à l'alliance, en passant par la désillusion

Fondateur du groupe, le professionnel a la charge de « rassembler les morceaux ». En ne se situant pas sur le plan d'une relation personnelle avec l'un ou l'autre enfant, mais en invitant le groupe, sous la forme de questions, d'hypothèses avancées, à chercher à comprendre ce qui se passe dans sa dynamique, dans l'ici et maintenant, l'adulte refuse d'entrer dans cette toute-puissance dont il est investi par les transferts qui se dirigent à présent sur sa personne, et il oriente les enfants vers la recherche d'une tâche commune. Ce travail commun contribue à atténuer les angoisses persécutrices.

Dans un apparent chaos, le groupe recherche progressivement une identité commune et il commence à se construire une histoire. « Le groupe doit se constituer en tant qu'entité et être investi libidinalement comme bon objet par ses propres membres¹ ». Nous référant à la définition de la médiation rappelée plus haut, nous pouvons avancer que dès lors le dispositif de groupe va acquérir progressivement pour ses membres le statut de médiation. Il existera par lui-même, comme quelque chose qui les relie dans un premier temps, et qui préservera dans un deuxième temps leur individualité et leurs différences.

L'illusion groupale

Pour se protéger des dangers que représente le groupe et qui le menacent, chacun se raccroche au fantasme qu'il existerait un bon groupe, différent de la juxtaposition des individus. Cependant, en fonction de son histoire personnelle, des éléments groupaux inconscients de son psychisme et de ses expériences de groupe, qu'elles soient familiales, scolaires ou autres, chacun a sa propre représentation de ce « bon groupe ». Dans toutes ces expériences, un adulte était à l'origine du groupe. C'est donc sur l'adulte que se centrent à présent les espoirs d'être protégé des angoisses d'anéantissement par le groupe. « Le thérapeute est investi en tant que bon objet, détenteur des qualités dont le moi de chacun se sent privé² ». Le transfert qui est dirigé à présent sur celui-ci « est d'emblée idéalisant, par le fait qu'il mobilise les objets internes tout-puissants que sont les *imago parentales* idéalisées. Ceci est d'autant plus net que le thérapeute, simplement en exposant le protocole, se désigne comme support d'une image parentale phallique énonciatrice des limites et garant de la loi³. »

Les premières questions concernent donc le cadre, ses capacités à protéger, à contenir, à éviter les débordements. Elles interrogent ses imperfections, ses failles éventuelles... Et de ce cadre, l'adulte en fait partie et le représente, puisqu'il l'a posé et s'en est fait le garant.

Commence une phase d'illusion groupale, au sein de laquelle les enfants veulent nier toute différence, et en particulier celle des sexes et celle des générations, puisque l'adulte est à présent inclus dans le groupe. Le climat est jubilatoire et exubérant, dans une situation a-conflictuelle. Dans un mouvement régressif, le groupe, en tant qu'objet total et libidinal, récupère pour lui-même le fantasme de toute-puissance précédemment projeté sur l'adulte et la mégalomanie narcissique s'exprime sans retenue. Tout semble permis...

¹ Pierre Privat ; Jean-Bernard Chapelier, 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 8.

² Ibid. p. 12.

³ Ibid.

Ce vécu de « bon groupe » fournit aux enfants les moyens de maîtriser les angoisses archaïques de morcellement. Cette expérience laissera son empreinte, et son intériorisation aidera le groupe puis chacun des participants ensuite, à faire face à de nouvelles angoisses d'éclatement, face au changement, à l'arrivée d'un nouveau participant, à l'absence ou au départ prématuré d'un membre du groupe, par exemple.

Bien que ce mouvement soit encore défensif, après ce tournant, les choses ne sont plus comme avant, y compris dans la relation adulte-enfant.

René Kaës en 1979 avance l'hypothèse d'un appareil psychique groupal. Le groupe se constitue à partir des étayages réciproques des appareils psychiques individuels des membres du groupe. Un certain nombre de fantasmes individuels entrent en résonance avec ceux des autres participants et s'organisent autour d'imagos (ou images inconscientes de personnes, différentes des fantasmes qui sont, selon lui, des représentations d'actions). « Le groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus, il est une forme et une structure du lien social et de la psyché. Le groupe ne devient groupe pour les individus qui s'y lient, que lorsqu'ils ont pu investir et former la représentation inconsciente d'une totalité distincte de la somme des individus qui la composent¹. »

Au sein de l'illusion groupale, les participants se donnent un objet commun qui a le statut de transitionnel, selon le concept énoncé par Winnicott. Cet objet sera transitoire et intermédiaire entre la réalité psychique interne et la réalité extérieure. « Par sa face interne, l'enveloppe groupe permet l'établissement d'un état psychique trans-individuel que je propose d'appeler un Soi du groupe : le groupe a un Soi propre. Mieux encore, il est Soi. Ce Soi est imaginaire. Il fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes. C'est lui qui rend le groupe vivant². »

Le groupe, devenu « *un bon groupe* », avec de « *bons enfants* » et un « *bon aidant* » « fonctionne bien » et la tentation est grande de laisser perdurer cet état de grâce... Pourtant, les adultes ont la responsabilité de *ne pas le faire se prolonger outre-mesure*. En effet, le risque est réel d'un enfermement dans l'imaginaire d'une relation fusionnelle dans laquelle plus aucun travail ne pourra se faire.

C'est en verbalisant qu'il comprend à quel point ce serait plus facile de faire comme si les différences entre les enfants, celles entre les enfants et lui-même, n'existaient pas, que l'adulte peut aider les enfants à aborder *la phase de désillusion nécessaire* à l'élaboration collective de l'angoisse de castration, et en particulier qu'il faut accepter, même si c'est difficile à vivre, que l'on est trop jeune pour faire certaines choses, que l'on a des limites, des ignorances, que l'on peut être plus petit ou plus faible qu'un autre, etc.

Désillusion et élaboration d'une alliance

La différenciation entre les enfants commence alors à apparaître et *les fantasmes individuels* (ou *troisième organisateur du groupe*, selon Didier Anzieu) peuvent alors se déployer au sein du groupe. Ces fantasmes mettent en jeu la vie intra-utérine (et les fantasmes de contenant-contenu), la scène primitive, la castration, la séduction.

¹ René Kaës et al., 1979, Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale, Paris, Dunod. coll. Inconscient et culture.

² Pierre Privat, 3^e Rencontres de St Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

L'évolution du groupe sera liée à l'évolution des fantasmes. Nous référant à René Kaës, nous pouvons avancer que les tensions nées de la constatation des différences entre les participants font émerger une crise au sein du groupe. C'est toutefois cette crise et son dépassement qui permettront de construire véritablement le groupe¹.

Grâce au maintien du cadre par le professionnel, et malgré les attaques que celui-ci subit, les enfants *intériorisent progressivement le groupe* comme un bon objet maternel, contenant.

Le groupe lui-même est investi comme agent de changement et il fonctionne comme co-thérapeute pour chacun de ses membres. Pour chacun et pour le groupe, *le contenant psychique* est constitué désormais non seulement par le cadre et l'adulte, mais également par les autres enfants du groupe. Jacques Lévine avançait : « Ce qui peut être, effectivement, facteur de dynamique de croissance... c'est la recherche de la complémentarité et moins celle de la similitude ». Il cite ainsi Saint Exupéry : « Ce qui m'enrichit, c'est l'autre différent de moi et non mon semblable ». Les éléments persécutifs étant définitivement évacués, le travail individuel devient possible au sein du groupe.

Porteur d'illusions, le groupe reste en grande partie un espace imaginaire. Les processus d'identification et de projection se déploient et jouent un rôle important dans la construction du psychisme de chacun des enfants. Chaque participant peut retrouver et reconnaître dans les autres les attributs qu'il désire acquérir pour son propre compte ou qu'il condamne en lui. La situation de groupe entraîne désormais de *multiples transferts*. Ce sont des transferts adulte-enfants, adulte-petit groupe d'enfants mais également des transferts entre enfants.

Toutefois, le groupe sollicite également et permet un remaniement des identifications imaginaires individuelles vers des identifications secondaires soumises au fonctionnement du symbolique et au principe de réalité.

Le cadre rééducatif de groupe pourra apporter des limites, des castrations symboliques et sera pour les enfants organisateur et système de contraintes dans la réalité. Les enfants pourront renoncer à leur toute-puissance et accepter de se faire aider par un adulte reconnu comme tel ou par des pairs. Or, parvenir à *transformer le pulsionnel, savoir utiliser son imaginaire* (représentations personnelles, investissement pulsionnel et affectif) *et le symbolique* (systèmes de codes, de langage et de signes), articuler souplement les trois registres, est bien un travail réalisé par l'enfant au cours de son processus rééducatif, lorsque ce dernier atteint ses objectifs.

Les positions de l'adulte évoluent selon l'évolution du groupe. Si l'adulte est non-directif, attentif, il va accompagner le groupe, ne pas l'abandonner, mais laisser les enfants se situer, s'accrocher à quelque chose. La plupart du temps, ce sont des jeux organisés, qui vont faire fonctionner le groupe, le « *game* » décrit par Winnicott. Puis ils vont se lasser de ces jeux et en venir à des jeux plus régressifs, et enfin en venir au « *playing* », ou jeux créatifs auxquels ils font éventuellement participer l'adulte. Un groupe fermé permet ce mouvement, cette succession².

¹ Kaës, R. et al., 1979, Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale, Paris, Dunod. coll. Inconscient et culture.

² J'ai rapporté sur ce site (44- Le groupe comme médiation », p. 10) dans quelles conditions j'ai accepté de tenir un rôle que les enfants d'un groupe refusaient de tenir dans le scénario qu'ils avaient

La situation de groupe est complexe. Il faut au professionnel accepter de ne pas tout voir, de ne pas tout entendre, de ne pas tout maîtriser. Plus encore que dans la situation individualisée, des choses lui échappent et se font sans lui, entre participants. Ceux-ci s'arrangent d'ailleurs souvent pour qu'il en soit ainsi. L'acceptation de la part de l'adulte d'une *non-maîtrise des processus en jeu* est donc plus que jamais de mise. Comme l'énonce Pierre Privat : « On ne sait pas toujours bien pourquoi ça fonctionne... Il y a des phénomènes inconscients entre les enfants et le thérapeute¹. »

On arrêtera tous ensemble et ce sera un véritable *travail autour de la séparation* qui se mettra en place. Le groupe est quelque chose qu'on va perdre, mais qu'on va pouvoir maintenir en soi. Il n'y aura plus de groupe, mais chacun partira avec quelque chose du groupe en soi, sous la forme d'un *accompagnement interne*.

5. Quelques effets du petit groupe en aide rééducative

Même si beaucoup de choses échappent à toute velléités de maîtrise du professionnel, repérer des effets possibles d'un petit groupe sur l'évolution des enfants et sur le dépassement de leurs difficultés présentes, permet, d'une part, d'argumenter pour quelles raisons les professionnels vont proposer la médiation d'un petit groupe pour certains enfants - et pas pour d'autres -, mais aussi quelle sera la centration et les effets attendus, ou plutôt espérés, de cette mise en groupe².

Le groupe est un *contenant psychique*, constitué non seulement par le cadre et l'adulte, mais également par les autres enfants du groupe. Le fonctionnement du groupe permet un étayage sur les pairs, et cet espace intermédiaire facilite l'accès à la représentation, à la symbolisation, à l'élaboration et au dépassement de l'angoisse.

- Le groupe permet de passer de la recherche de la symbiose ou du fusionnel à une relation symbolisée qui admet et reconnaît les différences.
- En offrant un cadre et une communauté d'actions pour participer à quelque chose de collectif où l'enfant expérimente, assume un statut ou un rôle, les fait évoluer, la notion d'appartenance à ce collectif permet à chaque enfant de découvrir ou de confirmer le plaisir de fonctionner, de créer avec les autres.
- En permettant à chacun de construire des liens sociaux avec un petit nombre de pairs, de s'identifier à ceux qui ont réalisé ou qui élaborent actuellement le même travail psychique que lui, la situation de groupe aide l'enfant à se séparer, à accepter les pertes et à découvrir le plaisir d'aller vers les autres.
- L'expression de l'un dans un groupe favorise l'expression de l'autre. Le groupe, lieu d'interactions et d'émotions partagées, devient témoin, contenant, étayage,

construit (un crocodile méchant qui est tué). Le fait que j'accepte ce rôle a décontaminé leur imaginaire et leur a permis de prendre de la distance, confirmant le « faire-semblant » du jeu.

¹ Pierre Privat, 3^e Rencontres de St Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

² Sur ce site, plusieurs textes rapportent des situations cliniques avec des groupes. Dans le texte « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres », je rapporte ce qu'un petit groupe a apporté à Amélie (p. 9-10) puis à Nicolas (p. 10-13). Dans le texte « 42- Débordement social et contenances du groupe », ce qu'ont mis en scène trois garçons au sein du petit groupe rééducatif et l'évolution de ce groupe.

garant de la continuité du discours de chacun. Il permet une décentration et une distanciation par rapport à ce que chacun vit ou pense.

- Lorsqu'il y a « intrusion de la réalité dans le groupe, ce n'est pas toujours le fonctionnement du groupe qui génère les problèmes, mais il en facilite l'émergence. Certains enfants expriment leur détresse dans le cadre d'un groupe, et ils ne l'exprimeraient pas forcément en individuel. L'enveloppe groupale permet certaines « révélations », c'est une expérience au sens de l'accueil de la parole et de la contenance, lesquelles protègent des angoisses qui émergent.
- Le groupe est un lieu de transitionnalité, et cet espace intermédiaire facilite l'accès à la symbolisation.
- Il est un facteur de re-liaisons pour un enfant qui vit des déliaisons dans sa famille.
- Par l'intervention du principe de réalité, le groupe nécessite de renoncer au moins partiellement à ses fantasmes de toute-puissance, d'omnipotence et d'assumer la frustration.
- Il permet d'édifier des mécanismes de défense collectifs.
- Le groupe de pairs constitue un contenant privilégié permettant une mise à distance, libérant les affects, les questionnements sexuels. L'adulte est celui qui permet à l'enfant en période de latence de vivre ce passage vers la période post œdipienne¹. Citons à nouveau Pierre Privat : « Nous nous sommes rendus compte que la situation individuelle n'était pas satisfaisante pour tous les enfants, mais au contraire aggravait parfois la situation. En revanche, nous avons constaté que l'espace intermédiaire du petit groupe (...) peut venir au secours de l'enfant qui essaie tant bien que mal de mettre en place sa latence et de se dégager de la relation trop érotisée à l'adulte. Il permet, grâce à l'étayage sur les pairs, une prise de distance par rapport aux parents, au milieu familial. Il aide au mouvement de déssexualisation du fonctionnement de l'enfant². »
- La confrontation inévitable du groupe avec le cadre aide chacun des participants à mieux comprendre et accepter la nécessité des règles. L'enfant se confronte aux fonctions « maternelles » du cadre (fonctions contenant, conteneur, sécuritaires, protectrices, étayantes) et aux fonctions « paternelles » symboliques (les règles de fonctionnement limitatives, différenciatrices, les interdits, les castrations symboliques mais aussi les permissions, les autorisations). Dans le groupe, les enfants apprennent que la loi interdit mais qu'avant tout elle protège. Le cadre devient structurant lorsque l'enfant en intériorise les différentes dimensions et les différentes fonctions.
- Le groupe incite et favorise le co-étayage et l'alliance entre enfants, l'entraide, l'émulation, la co-réflexion, la tolérance, le partage et la coopération avec les autres. La découverte de la solidarité devient une dimension importante des interactions.
- Le groupe, par son effet de miroir, par le jeu de l'imitation, des identifications, des projections et de l'introjection, constitue une possibilité privilégiée pour chacun

¹ C'est que se sont accordés pour affirmer, en 2000, les psychologues ou les psychanalystes, réunis autour de la période de latence et de ses conséquences, lors des « journées Claude Bernard ».

² Pierre Privat, 1996, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, p. 21.

des participants de construire et d'affirmer son identité, à la fois comme semblable à l'autre et différent de lui.

- Le groupe favorise la confrontation avec les autres, dimension importante de la construction de chacun. Le groupe permet l'apprentissage des valeurs culturelles, la prise de conscience de la singularité et le respect de l'autre. Lorsque cette confrontation devient possible, elle indique qu'une désintrication a pu s'opérer entre les enfants et que chacun a pu trouver l'espace pour s'exprimer.
- Le groupe est un moyen privilégié de prendre conscience de ses capacités, de construire ou de consolider la confiance en soi, l'estime de soi grâce à l'estime des autres, la capacité à supporter le regard des autres, sa propre capacité de prise de parole et une levée de l'inhibition. Il favorise l'autonomie par les possibilités offertes d'engagement personnel et devient un lieu de restauration narcissique.
- Le groupe permet des interprétations latérales éclairantes qui ont un effet de « co-rééducation ». Si le professionnel, de par sa place et sa fonction, ne s'autorise pas à interpréter ce que disent et font les enfants, eux-mêmes, de leur place d'enfant et par les résonances en eux de ce que disent les autres, apportent quelquefois des paroles qui tombent juste et qui aident cet autre à avancer, à mieux comprendre ce qui lui arrive.

On conçoit à quel point l'indication de groupe en direction de quelques enfants, le choix des objectifs de ce groupe, ont une grande importance.

Afin de proposer à un enfant d'intégrer un groupe, il apparaît indispensable de procéder en équipe à une analyse approfondie de ses difficultés mais aussi de ses ressources. La constitution d'un groupe suppose un temps individuel préalable avec chacun des enfants auxquels ce dispositif sera proposé.

6. Un temps individuel préalable

Pour quelles raisons préconiser des rencontres préalables individuelles ? C'est la condition pour que la proposition de faire partie d'un petit groupe soit pertinente en fonction du profil de cet enfant, de ses difficultés et de ses ressources. « Il ne faut pas démarrer sur les chapeaux de roue¹ ».

Nous avons rappelé que tout groupe peut être vécu comme une mise en danger qui réveille des angoisses archaïques. Quand un sujet est déjà sensible, il est encore plus fragilisé. Il s'agit pour l'adulte de nouer dans un premier temps un lien privilégié, une mise en confiance, et une alliance avec chaque enfant, avant que celui-ci soit confronté au groupe. L'enfant pourra affronter avec moins d'angoisse la situation de mise en groupe car un pré-transfert avec l'adulte se sera déjà instauré. Ces entretiens préalables permettent au professionnel, d'une part de mieux connaître l'enfant et d'évaluer ses capacités à affronter un groupe, d'autre part, de pouvoir constituer un groupe d'une manière plus cohérente et équilibrée. Il est bien entendu important également d'obtenir l'accord de l'enfant. Ma propre expérience m'a prouvé tout l'intérêt de cette démarche.

¹ Pierre Privat, 3^e Rencontres de St Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

Comme pour toute aide individuelle, le *travail préalable auprès des parents* est d'une grande importance. Des mécanismes de défense sont très fréquents chez ceux-ci vis-à-vis de toute aide, et tout parent peut se voir remis en question plus ou moins vivement dans ses capacités à éduquer son enfant. L'autorisation des parents pour que leur enfant s'engage dans ce dispositif semble être la première condition préalable requise. Qu'ils soient informés suffisamment de ce dont il s'agit semble devoir en constituer la deuxième condition.

Des rencontres régulières seront ensuite nécessaires. Ces rencontres pourront aider ces parents à mieux supporter l'évolution de leur enfant, et contribuer à prévenir des arrêts intempestifs de l'aide.

Il s'agit alors de penser le groupe avant de le mettre en place, le préparer, tout en sachant que cela ne va jamais se passer comme on l'avait envisagé ! Cette préparation aura tout à gagner à se faire en équipe, chaque fois que possible¹.

7. Quelques pistes pour une indication de petit groupe d'aide rééducative

- La situation de groupe semble pouvoir répondre en priorité à toutes les questions qui touchent au vivre ensemble, à une place à prendre, à une identité à affirmer.
- Lorsqu'un enfant est encore dans une recherche de relation fusionnelle, imaginaire, il a sans doute besoin d'expérimenter, selon un processus de « tâtonnement expérimental² », de nouvelles formes de relation à l'autre, de nouvelles postures, au sein d'un cadre qui lui garantit de la sécurité et grâce à l'étaillage de ses pairs.
- L'enfant peut avoir besoin de l'aide d'un groupe de pairs qui témoignent en actes et en paroles de leur propre cheminement, pour se détacher de son milieu familial, pour aller vers les autres et vers des activités collectives.
- Lorsque l'enfant se place d'emblée et en permanence comme une victime de l'adulte, de tous les adultes, et des autres enfants ; lorsqu'il met sans cesse en danger la relation, agresse les autres, ou bien les refuse ; lorsque même la récréation est difficile pour lui car les autres le frappent ou lui prennent toujours le ballon ; lorsqu'il est sans cesse repoussé des jeux, il a besoin, avec la présence sécurisante d'un adulte, de vivre une expérience de groupe constructive qui lui apporte du plaisir, qui lui permet de prendre une place et de changer de place (on peut être leader à tour de rôle et l'on peut essayer sans trop de risques des positionnements différents).
- Pour un enfant inhibé, qui ne parvient pas à communiquer avec les autres, à s'exprimer dans le grand groupe, à se risquer sous le regard d'autrui, la situation de petit groupe est moins angoissante, car il peut utiliser par moment et plus facilement que dans une situation individuelle le retrait, le repli.
- Pour l'enfant qui a vécu des carences affectives précoces importantes, ou pour l'enfant abandonnique, la situation de relation individuelle risquerait de redoubler

¹ Je suis tout à fait consciente que « les équipes » sont réduites à peu de chagrin, hélas, à l'heure actuelle ! Le professionnel peut toutefois se donner des lieux de parole, d'échange et d'étaillage, comme la supervision en groupe.

² Le concept développé par Célestin Freinet à propos des apprentissages scolaires peut tout-à-fait être transposé aux apprentissages sociaux et à la construction de soi par soi.

le traumatisme. Ils sont dans une impossibilité à faire confiance et à réaliser un transfert positif vis-à-vis de l'adulte. Les transferts latéraux au sein du petit groupe peuvent leur apporter un étayage.

Pour avoir accompagné en aide rééducative en petit groupe une fillette qui avait vécu cette situation, et malgré la difficulté première à établir une relation de confiance avec elle, il me semble qu'au contraire elle a pu vérifier la fiabilité de l'adulte et qu'elle a pu se construire un accompagnement interne suffisamment bon et un Moi consolidé. L'arrêt de la rééducation ayant été préparée, il me semble également qu'elle a pu vivre une expérience, nouvelle pour elle, de séparation qui n'était pas une rupture.

- La situation individuelle avec un adulte duelle peut être angoissante compte-tenu des difficultés personnelles de certains enfants. Elle peut être vécue comme séductrice et mobiliser les défenses de l'enfant. Elle est fortement déconseillée lorsqu'un enfant a subi des maltraitances ou des abus d'ordre sexuel par exemple. Le groupe sera un médiateur entre l'adulte et l'enfant lorsque la relation duelle représente pour celui-ci un trop grand danger ou une source de jouissance extrême.
- Selon Gérard Decherf¹ les meilleures indications de groupe concernent les enfants qui ne parviennent pas à articuler leur vie somatique et leur vie psychique et qui éprouvent des difficultés à mentaliser. Certains peuvent se crispier sur la réalité, comme s'ils n'avaient pas d'imaginaire, d'autres au contraire peuvent avoir une vie fantasmatique quasiment débordante².

C'est dans cette optique que j'ai proposé à Nicolas d'intégrer un petit groupe qui permettrait de se confronter à ce que j'ai nommé des situations de conflits « socio-symbolico-imaginatifs ». Grâce aux interactions au sein du groupe (le « socio ») et à la régulation qui s'opère entre les enfants, le groupe peut être un moyen privilégié de castration (le « symbolico ») de l'imaginaire débordant et envahissant (pour eux-mêmes) de certains enfants ou au contraire une stimulation de leur imaginaire (« l'imaginatif »). Ce peut-être ainsi un moyen privilégié de fonctionnement et d'articulation entre les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique³.

- Le petit groupe peut aider des enfants qui ont des fragilités au niveau de leur enveloppe psychique, des failles, des atteintes narcissiques, car il permet de ne pas s'intéresser à l'enfant individuellement. Il est indiqué lorsque *l'enfant a besoin d'une enveloppe* au sens d'un fonctionnement groupal, quand il a besoin de se sentir contenu.
- Le petit groupe offre une possibilité de décentration lorsque l'enfant manifeste de façon récurrente une force d'opposition passive importante qui peut mettre l'adulte en difficulté et pourrait conduire éventuellement au rapport de force, en situation individuelle.
- Ce peut être une aide à celui qui n'accepte pas les règles, qui n'en comprend pas la nécessité. Lorsqu'un enfant a manqué de limites, de règles, il a besoin de construire ses capacités d'acceptation de la frustration, de ne plus être dans l'immédiateté du désir, de pouvoir attendre ou différer par exemple. Le cadre posé et tenu pour le groupe peut assumer la fonction de castrations symboliques.

¹ Gérard Decherf, 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud.

² Le groupe offre alors la possibilité de ce que j'ai nommé le « socio-symbolico-imaginatif », comme je le nomme dans le texte « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres », à propos de Nicolas (p. 10). J'ai également évoqué ce concept dans le texte « 33 – Nicolas "se décoince" et se construit, en élaborant des petits mythes » (p. 20-23).

³ Sur ce site, le texte : « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres ».

Nous avons évoqué la position de René Kaës qui préconise la médiation et l'étayage du groupe lorsque le code (le symbolique) dysfonctionne.

- Les parents eux-mêmes peuvent avoir du mal à supporter qu'un adulte s'occupe de leur enfant d'une manière individuelle, et ils acceptent mieux alors la proposition de l'aider au sein d'un petit groupe.
- L'aide à un enfant au sein d'un groupe est parfois également une étape vers une aide individualisée si celle-ci s'avère nécessaire quand même, voire s'articuler avec celle-ci à un moment donné¹.

Cependant, comme toute indication et comme tout projet, le choix de la médiation du groupe rééducatif ou celui d'une rééducation individuelle pour un enfant donné peut évoluer, être réajusté.

8. La constitution du petit groupe

Un groupe fermé et à durée indéterminée

Les analyses des systèmes ont mis largement en évidence que tout changement qui affecte un des éléments entraîne une modification du système. Un groupe se doit donc d'être stable. De plus, les conditions de son arrêt doivent être énoncées d'emblée (en fonction du projet de ce groupe). Ce sont les conditions de sa possible mise en dynamique et de son évolution. C'est en effet l'évolution du groupe qui fixe les échéances et non les fantasmes de toute puissance ou de maîtrise des adultes, que ceux-ci proviennent des aidants ou de l'institution.

Des âges rapprochés, de la mixité et des problématiques complémentaires

Les écarts d'âge au sein du même groupe ne doivent pas être trop importants.

La mixité des sexes est souhaitable (mais elle n'est pas toujours possible²).

Si la réalité du contexte et des demandes ne permet pas toujours de remplir ces conditions, l'idéal est cependant *la recherche d'un équilibre* entre les profils des enfants, afin que le groupe ne soit pas trop passif ou au contraire trop explosif, lequel pourrait devenir un « groupe cocotte-minute ». Lorsque plusieurs enfants sont dans une trop grande instabilité ou agressivité, ils risquent en effet de s'exciter mutuellement et de rivaliser de violence. Par contre, un enfant avec ce profil peut constituer un moteur pour un groupe qui comporte plusieurs enfants inhibés.

Combien d'enfants pour constituer un groupe ?

Le nombre d'enfants dans un groupe n'est pas anodin car il génère des processus différents. Il semble nécessaire, dans la situation de groupe, de mettre en place les conditions pour qu'il y ait « du jeu » entre les places et les rôles à prendre, les alliances, les conflits éventuels et les possibilités de solitude.

¹ Dans le texte, présent sur le site : « 33 – Nicolas "se décoince" et se construit, en élaborant des petits mythes », j'ai rapporté pour quelles raisons j'ai proposé à un moment donné à Nicolas, que j'accompagnais en rééducation individuelle, d'intégrer un petit groupe.

² Dans les textes qui relatent ma propre clinique avec des groupes, cette condition n'a pas toujours pu être remplie.

Quelles sont les positionnements de différents praticiens ?

Pierre Privat met en garde vis-à-vis d'un nombre d'enfants trop réduit. « On n'est pas avec un certain nombre d'enfants, on est avec un groupe d'enfants, moins ils sont nombreux, plus on est tiré vers l'individu¹. » Il ne faut pas avoir peur du nombre, argumente-t-il. Il préconise de constituer des groupes de 6 ou 7 enfants. L'adulte est alors davantage face à un groupe, et moins face à des individus, et il a une vision plus groupale de leur fonctionnement.

Un autre argument est avancé, qui ferait craindre les effets possibles d'un groupe composé de 3 enfants : dès qu'il y a 3, une alliance entre 2 est fréquente (couplage) et un phénomène d'exclusion du troisième (rejet ou indifférence) est possible. Le nombre 3 ne risque-t-il pas de toucher directement au symptôme des enfants qui sont confrontés à une problématique œdipienne et qui tentent de gérer ce qu'il en est du « tiers exclu » du couple parental ? Cette situation de groupe offre-t-elle suffisamment de possibilités d'expérimenter d'autres places, d'autres alliances qui permettraient de comprendre ce qu'il en est symboliquement de l'exogamie ?

Un groupe de 4 enfants permet les alliances. La permutation ou rotation de ces alliances est possible quoique parfois difficile (le groupe risque de fonctionner en couplages qui ont quelquefois un effet de fermeture²).

4 + 1, c'est le nombre préconisé par Jacques Lacan pour les groupes de travail d'analystes ou « quartels ». Le + 1 permet « du jeu », introduit de l'extériorité. Alain Guy préconise ce nombre pour les groupes d'enfants car il permet, comme dans le jeu des « Quatre coins » de faire tourner les places et les rôles qui du coup ne sont pas figés. La distanciation par rapport à la place occupée est de ce fait facilitée.

Les circonstances m'ont conduite à constituer des groupes de quatre enfants et ce processus de couplage ne s'est pas produit³. Je fais l'hypothèse que le cadre posé et tenu a permis d'éviter ces écueils.

J'ai accompagné un groupe nommé : « Prendre sa place dans un petit groupe pour prendre sa place dans le collectif scolaire », était constitué de 4 enfants de Grande Section, avec des profils différents et complémentaires.

Une fillette avec des difficultés cognitives importantes.

Un garçon, décrit par son enseignant comme « très intelligent » mais qui se sentait persécuté et qui attaquait les autres enfants.

Une fillette dont l'absentéisme était important et qui manifestait une grande excitation.

Une fillette qui ne prenait pas la parole en classe mais qui « faisait des choses », selon son enseignante. Elle-même était absente très fréquemment.

9. Quelques limites pour la médiation « groupe rééducatif »

Même si le dispositif de groupe présente des apports intéressants, il ne convient pas à toutes les situations.

¹ 3^e Rencontres de St Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003

² Lorsque l'hypothèse de base « couplage » (au sens de Bion) en vient à dominer l'organisation et le fonctionnement du groupe.

³ Sur le site « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres » ; « 42- Débordement social et contenances du groupe » ; « 44 – Le groupe comme médiation ».

Au moins deux points de vigilance s'imposent : que le groupe fasse écran à la problématique individuelle ou que la situation de groupe réponde à des mécanismes de défense de l'enfant.

Il semble que lorsque l'enfant a besoin *d'exprimer prioritairement* des questions, des affects qui l'encombrent, un travail individuel lui est nécessaire, au moins dans un premier temps.

Un certain nombre « d'inconvénients » peuvent également émerger d'une situation de groupe. Ceux-ci sont bien souvent le versant négatif de ce qui a été présenté de spécifiquement positif dans la situation de groupe. Sans prétendre être exhaustif, ce dispositif, en tant que lieu d'amplification des processus individuels peut générer ou accentuer :

- La pression ou l'agressivité de l'un des éléments qui peut bouleverser l'ensemble du groupe.
- Le renforcement des difficultés d'expression pour certains enfants, au risque de bloquer toute évolution.
- La contrainte normative du groupe.
- Le nivellement des problèmes individuels lié à la recherche de satisfaction des besoins collectifs.
- L'écrasement du désir de chacun.
- La menace qui peut peser sur l'identité du sujet.
- La perte du sentiment de la continuité d'être.
- La reproduction de conditions proches du lieu d'émergence des difficultés (le groupe familial ou le groupe-classe).

La situation de groupe peut rendre délicates :

- La gestion des phénomènes de groupe, moyens de défense contre l'angoisse, comme l'émergence du leader ou celle d'un bouc-émissaire, un « mauvais-objet » support des projections du groupe.
- La difficulté pour l'adulte de gérer les multiples transferts au sein du groupe (ceux qui sont dirigés vers lui et les transferts latéraux), les projections quelquefois contradictoires dont les enfants ou lui-même sont l'objet.

Face à la complexité du groupe, certains professionnels choisissent de coanimer. Une coanimation est-elle nécessaire ? Indispensable ? Fructueuse ?

10. Que penser de la coanimation ?

Pierre Privat souligne qu'en France, la tradition est plutôt de se mettre en couple, alors qu'à l'étranger, si on se réfère aux travaux de Foulkes et de Bion, les thérapies de groupe sont le plus souvent en « monothérapie » (un seul adulte avec un groupe d'enfants). Comment argumente-t-il son choix personnel de « monothérapie » ? « Les enfants ont besoin de fonctionner en groupe pour se mettre à l'abri du couple parental. C'est un peu pervers de faire des groupes en se mettant en couple d'adultes, puisque c'est justement de cela qu'ils se protègent¹. »

¹ Pierre PRIVAT, 3^e Rencontres de S^t Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

Je me range volontiers à cette argumentation et mon expérience est d'avoir toujours été seule face au groupe. En effet, un couple de thérapeutes induit des substituts de papa et maman, tandis que l'adulte seul est successivement substitué de l'enseignant, de la mère, du père, puis considéré comme un pair, comme faisant partie du groupe. Il est intéressant à ce moment-là de se laisser aller à réveiller un peu son infantile. « *Moi aussi je peux me sentir abandonné, perdu en séance, par ex.* » L'abandon touche tous les êtres humains à un moment de leur vie. Cela permet une sorte de rencontre identificatoire parce que le professionnel s'autorise à régresser dans son infantile.

11. Comment aider les professionnels ?

Pierre Privat¹ avance que le groupe sollicite l'adulte à un niveau profond. Il touche l'enfant qui est en lui et il s'en défend plus ou moins. Il peut y avoir des moments de grande richesse quand les enfants peuvent se reconnaître en l'adulte et l'adulte en eux. Il ne s'agit pas pour autant de sa part de bêtifier, de jouer au gamin, de perdre sa place d'adulte ni son rôle. La question est bien de savoir si l'adulte s'inscrit dans le groupe. Il fait partie du groupe. Il y a toujours de l'interactif. Il ne faut pas chercher à trop se protéger. L'adulte est dans le même groupe que les enfants, il y a des mouvements profonds qui peuvent s'opérer, qui ne doivent pourtant rien changer à son attitude extérieure, professionnelle.

Le même auteur insiste sur la nécessité d'une formation spécifique des professionnels. Les groupes nous sollicitent beaucoup plus qu'une aide individuelle. Il y a nécessité d'une formation personnelle, sous la forme d'une expérience groupale non directive avec tout ce que cela comporte d'exaltant et d'angoissant : certains adultes craquent, d'autres sont très défensifs. C'est une mise à l'épreuve indispensable si l'on veut pouvoir travailler avec des groupes : il faut se tremper soi-même dans le bain groupal, passer soi-même par un éprouvé groupal dans la formation.

A titre personnel, j'ai pu vivre un certain nombre de ces processus dans un petit groupe non directif réunissant quatre psychologues et moi-même, lors d'un temps de formation avec la Société française de psychothérapie psychanalytique de groupe (SFPPG, à Paris, avec Jean-Claude Rouchy et Monique Soula Desroches). Ce fut une expérience très enrichissante qui m'a permis de constater que TOUT groupe, y compris d'adultes, livré à lui-même, sans consignes, peut traverser cette première phase et les processus de perte des repères, de transferts multiples, de projection, de rejet de l'intervenant absent, de recherche puis de rejet de tout leader en son sein, etc. Une réflexion m'est venue, à propos de tous ces transferts croisés : nous étions cinq dans la pièce, mais à un moment donné, nous étions au moins vingt dans nos imaginaires. « Vous êtes comme mon père... Ce que vous dites me rappelle un prof. dont je ne supportais pas l'autoritarisme... etc. ». Il est bien évident que ces processus ont été analysés ensuite avec les responsables de la formation.

Le groupe peut faire peur. « ... L'individu doit d'abord renoncer à son rejet inconscient du groupe et de l'autorité pour pouvoir s'adonner à la tâche commune. D'où la (nécessité qu'existent) des lieux de parole et de régulation, pour négocier les conflits entre la mentalité des groupes de travail et la mentalité plus primaire des présumés de base². »

¹ Pierre Privat, 3^e Rencontres de S' Seine l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

² Jacques Lévine, Jeanne Moll, 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF, p. 95.

Il y a nécessité pour les praticiens qui travaillent avec des groupes de se retrouver en groupe pour en parler. Tout groupe, y compris de professionnels, peut être traversé par ces processus décrits plus haut et il convient de les dépasser.

Le dispositif de supervision en groupe (ou d'analyse clinique de la pratique) est tout à fait approprié pour penser le groupe en groupe, tout en étant accompagné par un superviseur qui n'est pas pris dans la dynamique groupale ni dans ce groupe de professionnels. L'analyse clinique de la pratique offre aux professionnels une aide pour partager et analyser ce qui les questionne, ce qui peut les mettre en difficulté et ce qui, souvent, les encombre et les empêche de conserver une posture professionnelle.

Conclusion

Nous ne devons pas perdre de vue que, comme le rappelle Miguel Benasayag : « Le moi comme représentation de l'individu n'est pensable que comme un autre parmi les autres¹ » ou Albert Jacquard : « Si l'enfant dit "je", c'est qu'il a entendu des "tu". Autrement dit, l'individu est devenu une personne au contact d'autres personnes ».

Il est possible de mettre en parallèle les différentes phases que traverse tout groupe dans sa dynamique avec le processus rééducatif d'un enfant rencontré dans sa singularité. Tous deux s'apparentent à des processus créatifs. La phase de construction d'une illusion nécessaire doit être suivie tout aussi nécessairement d'une phase de désillusion pour que les choses puissent se construire à la fois pour le groupe et pour chacun de ses participants².

Décider d'un dispositif d'aide individuelle ou en groupe pour un enfant n'est pas chose facile. Constituer un groupe aidant et structurant pour chacun de ses participants est une opération complexe également.

Il semble que pour disposer de repères pour poser une indication de groupe pertinente pour un enfant, il soit nécessaire de :

1. Bien connaître cet enfant, ses difficultés, ses ressources et ses besoins, grâce à des rencontres individuelles préalables.
2. Connaître les contre-indications de groupe.
3. S'interroger sur les priorités pour aider cet enfant.
4. Connaître les apports spécifiques de la médiation groupale.
5. Mettre en lien ces différents points dans un projet individualisé pour cet enfant.
6. Lui proposer d'intégrer un petit groupe dont on pose l'hypothèse qu'il l'aidera à dépasser ses difficultés actuelles et à se construire.

Le groupe comme médiation semble pouvoir aider certains enfants à se construire, à élaborer et à consolider leur identité d'enfant, d'écolier et d'élève. Il s'agit bien d'articuler et de préserver les temps groupaux et les temps individuels, les espaces

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

² Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP, 373 p. en particulier pp. 328-331.

privés, dans un projet d'aide qui suppose d'être interrogé régulièrement, qui accepte également d'être réajusté selon les besoins évolutifs de chacun de ces enfants.

Quelques éléments bibliographiques

- Anzieu, D. ; Martin, J. Y., 1968, *La dynamique des groupes restreints*, 1986, 8^e mise à jour, Paris, PUF.
- Anzieu, D. 1979, *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, PUF.
- Anzieu, D. ; Kaës, R. et al., 1982, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, 1. *Cadre et processus*, 2. *Les voies de l'élaboration*, Paris, Dunod.
- Anzieu, D. 1984, *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
- Anzieu, D. 1987, *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod.
- ARIP, 1966, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, L'Epi.
- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd.
- Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte.
- Bion, W.R. 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 3^e éd. 1987.
- Capul, M. 1969, *Les groupes rééducatifs*, Paris, PUF, coll. SUP.
- Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd Economica, éd. 1999.
- Contreras, J. et al., 1985, *Le Moi et l'Autre*, Paris, Denoël, L'espace analytique.
- Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénéaud.
- Di Maria, F. ; Lavanco, G. 1996, « Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 27, *Activité de pensée en groupe*.
- Durkheim, E. 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, 7^e éd. 1919, Paris, Félix Alcan.
- 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 »*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Lille, Septentrion.
- Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Guy, A. 1996, « Être seul ou en groupe : changement de discours et changement de place », *Actes du XII Congrès de la FNAREN*, Auxerre.
- Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.
- Kaës, R. 1976, *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture.
- Kaës, R. 1993, *Le Groupe et le Sujet du groupe*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. *La parole et le lien*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. 1999, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2^e éd., 2004.
- Kaës, R. 2005, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », dans *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne, érès, 2006.
- Lacan, J. 1991, *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil.

- Lévine, J. ; Moll, J. 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF.
- Philippe Meirieu, 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- Neuberger, R. 1996, « Les pathologies de la désappartenance », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre.
- Pagès, M. 1984, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod.
- Perret-Clermont, A.N. 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N. 2001, *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.
- Privat, P. ; Chapelier, J.B. 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *RPPG n° 7-8, Les groupes d'enfants*, Ramonville Saint-Agne, érès.
- Privat, J. Privat, P. 1987, « D'une utilisation particulière du jeu en groupe », *RPPG n° 7-8, Les groupes d'enfants*, Ramonville Saint-Agne, érès.
- Privat, P. 1998, « De la problématique individuelle à la dynamique groupale », *RPPG n° 28, Groupe et individu : intervention et interprétation*, Ramonville Saint-Agne, érès.
- Privat, P. 1996, « Groupe et difficultés scolaires : cause ou remède », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre.
- Privat, P. ; Quelin-Soulinoux, D. 2000, *L'enfant en psychothérapie de groupe*, Paris, Dunod.
- Resnik, S. 1987, « Fantômes précoces dans un groupe d'enfants », *RPPG 7-8. Les groupes d'enfants*, Ramonville Saint-Agne, érès.
- Rogers, C. 1961, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, éd. 1985.
- Rogers, C. 1973, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Rouchy, J.C. 1998, *Le groupe, espace analytique*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Vygotsky, 1934, *Pensée et langage*, Trad. française 1985, Editions sociales.
- Wallon, H. 1956, « Niveau et fluctuations du moi », *Revue Enfance*.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

Colloques, articles et revues

- Duval-héraudet, J. 2003, « Débordement social et contenance du groupe », *ERRE n° 23*, publication de la FNAREN.
- Métra, M. 2000, « L'aide rééducative : individuelle ou en petit groupe », document de travail, IUFM AIS Lyon.
- Métra, M. « Entre nous soit dit », Le travail du rééducateur au cycle 3, texte intervention, IUFM AIS Lyon.
- Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide, 1996, *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre
- « Groupes et psychodrame, Le Moi et le groupe », décembre 2002-janvier 2003, *Journal des psychologues*.
- Je est un autre* n° 12, 2002, Bulletin de liaison de l'AGSAS.
- « L'enfant et le lien social », *Par Lettre n° 6, Colloque Psychanalystes et institutions : stratégies pour le sujet*, Bulletin de la Cause Freudienne Rhône-Alpes.
- Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe (RPPG)*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

- « Le psychanalyste dans le groupe », 1985, RPPG n° 1-2.
- « Les groupes d'enfants », 1987, RPPG n° 7-8.
- « Le transfert dans le groupe », 1989, RPPG n° 12.
- « Suggestion et séduction dans les groupes », 1992, RPPG n° 19.
- « L'agressivité dans le groupe », 1995, RPPG n° 24.
- « Activité de pensée en groupe », 1996, RPPG n° 27.
- « Groupe et individu : intervention et interprétation », 1997, RPPG n° 28.
- « Le jeu dans l'espace psychique groupal », 2000, RPPG n° 33.
- « Psychopathologies du lien, Indications et traitement de groupe », 2000, RPPG n° 34.
- « L'identification à l'épreuve du groupe », 2000, RPPG n° 35.

Sommaire

<i>Se construire, en groupe et par le groupe</i> _____	1
Quelques repères théorico-cliniques _____	1
1. On se construit et on apprend « en relation » _____	1
2. La connaissance des groupes _____	4
3. Le groupe comme dispositif et comme médiation _____	5
Les rééducateurs et le groupe _____	8
1. Groupes dits « d'observation » _____	8
2. Groupes et prévention primaire _____	9
Des groupes « d'aide à la maturation » _____	9
3. Le petit groupe rééducatif _____	11
Quels objectifs pour un groupe rééducatif ? _____	11
Quel cadre pour le petit groupe rééducatif ? _____	13
4. Que se passe-t-il dans un groupe ? _____	15
5. Quelques effets du petit groupe en aide rééducative _____	23
6. Un temps individuel préalable _____	25
7. Quelques pistes pour une indication de petit groupe d'aide rééducative _____	26
8. La constitution du petit groupe _____	28
9. Quelques limites pour la médiation « groupe rééducatif » _____	29
10. Que penser de la coanimation ? _____	30
11. Comment aider les professionnels ? _____	31
Conclusion _____	32
Quelques éléments bibliographiques _____	33
Sommaire _____	35