

47- Le groupe comme dispositif en relation d'aide

Quelques repères théorico-cliniques¹

Jeannine Duval Héraudet

Le professionnel de l'aide 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. Il nous faut d'emblée clarifier ce terme de « médiation ».

Étymologiquement, 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.

Historiquement, les premières expériences de groupes avec les enfants proviendraient des États-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 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 orthophonistes.

Il faudra de nombreuses expériences et analyses pour que soit reconnue en thérapie et en relation d'aide 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 États-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 membres². » Pourtant, dès le début des années 1960, Didier Anzieu affirmait que les processus de groupe mobilisent la totalité de l'appareil psychique des participants, y compris le ça et le surmoi. Il avançait que le

¹ Ce texte est une synthèse de différentes interventions auprès d'enseignants et d'éducateurs spécialisés.

² Rogers, C. 1961, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, éd. 1985.

groupe est 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. Didier Anzieu allait plus loin en lui reconnaissant des effets spécifiques : « 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 précoces¹. »

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*². 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.

En 1979, Didier Anzieu publie *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*³.

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'adultes⁴.

Dans *Crise, rupture et dépassement*⁵, 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 individuelle⁶. 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 défaillante⁷. » L'idée est que l'autre (ou un ensemble d'autres) peut effectuer pour un

¹ Anzieu, D. ; Martin, J. Y. 1968, *La dynamique des groupes restreints*, 1986, 8^e mise à jour, Paris, PUF.

² Capul, M. 1969, *Les groupes rééducatifs*, Paris, PUF. Coll. SUP.

³ Anzieu, D. 1979, *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, PUF.

⁴ cf. Les références bibliographiques respectives sont en fin de ce document.

⁵ Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

⁶ Sur ce site, un schéma « Le groupe, un étayage fondamental du sujet », tente de rendre compte, entre autres approches, comment, selon René Kaës, le groupe participe à la construction du sujet (« 46-C—Schéma et synthèses à propos du groupe »).

⁷ Kaës, R. 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.

sujet un travail de liaison et de transformation qu'il ne peut pas faire lui-même à ce moment précis.

Reprenant le concept de transitionnalité avancé par 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 confiance¹. »

La fonction du groupe d'aide, de thérapie ou rééducatif sera ainsi de devenir groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel pour le sujet aidé.

En 1981, Gérard Decherf publie *Œdipe en groupe*², un ouvrage consacré à la psychothérapie psychanalytique de groupe chez l'enfant.

Ces différents travaux ont exercé une influence considérable dans différents champs d'application de la technique du groupe comme ceux de la thérapie, et de la relation d'aide. Il est possible de faire des liens et de rechercher ce qui peut constituer des constantes, des similitudes ou des différences en ce qui concerne l'aide rééducative - ou psychopédagogique - auprès d'enfants en difficulté « ordinaire », tant dans leur inscription dans les apprentissages que dans les liens sociaux et les règles de l'école.

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 ?

Les rééducateurs et le groupe

J'interrogerai trois grandes catégories de groupes, que j'ai pu rencontrer ou mettre en œuvre 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, en dehors de la classe, 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,

¹ Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture. p. 40. (Ces concepts sont traduits sous la forme d'un schéma dans le texte : « 46 – C- Se construire, en groupe et par le groupe, Quelques repères théorico-cliniques »).

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

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 l'enseignant est incompetent pour le faire ? En corollaire, quelles compétences (que, bien sûr, il ne posséderait pas) cet enseignant 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 ?
- Dans le cas d'une observation en classe par le rééducateur, on sait que l'introduction de tout élément nouveau modifie un groupe. Le comportement de certains enfants pourra alors se révéler différent de celui qu'ils manifestent habituellement. Quelle valeur présente alors cette observation ?

Face à toutes ces questions et difficultés possibles, j'ai choisi personnellement de ne pas pratiquer d'observations au sein de la classe.

D'autres groupes relèvent de la prévention.

2. Groupes et prévention primaire

Un certain nombre de groupes s'inscrivent dans le registre de ce qui est nommé « prévention primaire ». Comment définir celle-ci ? Elle s'adresse à tous les enfants, sans qu'il y ait difficulté apparente ou avant que celle-ci devienne un empêchement dans leur devenir d'enfants-écoliers-élèves.

Les élèves d'une classe constituent un groupe, et la classe 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 du groupe. 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 éclairante¹. 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, enseignant et intervenants divers, mais aussi sous la forme de collatéraux. Les effets constructifs des groupes de parole ou autres dispositifs proposés : ateliers d'écriture, ateliers philo, « ateliers psycho² », etc. ne devraient plus avoir besoin d'être démontrés aujourd'hui.

¹ Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.

² J'ai 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

Même si tout enseignant est à même de proposer ces dispositifs dans sa classe, il peut être intéressant de partager le groupe en deux ou trois sous-groupes qui fonctionnent en parallèle.

Notre petite équipe du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), composée de la psychologue scolaire, des deux professionnelles spécialisées et de deux enseignantes de Grande section d'école maternelle, avait organisé des petits groupes dans une des écoles de notre secteur, une fois par semaine. Les contenus pouvaient être des jeux moteurs, des constructions à partir de matériel, du dessin collectif, des groupes de parole, des échanges à partir d'une lecture de l'adulte. Les enfants de deux classes de même niveau étaient donc concernés. Nous préparions les séquences à l'avance puis, le moment venu, les enfants étaient répartis de façon à modifier le contenu des groupes, d'une séance à l'autre. Nous prenions un moment ensuite pour faire le point sur ce qui avait été vécu.

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, dans le même temps, 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. Le contexte familial ne favorise pas toujours cette symbolisation. Il est des familles où l'on ne se parle pas, ou peu, ou encore dans lesquelles l'échange se réduit à l'utilitaire. La parole est parfois difficile, hésitante, laborieuse, mais l'on a un peu plus de temps que d'habitude, dans un petit groupe, pour la solliciter et la laisser venir.

L'hypothèse avancée était que chaque 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 agir.

Le regard des autres sur la production de chaque enfant devait pouvoir 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, devait 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.

collective », je me suis référée au cadre initié par l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien). Des textes les présentent et en rapportent quelques-uns de leurs effets sur ce site. Il en est de même de mon expérience de groupes de parole. J'ai rapporté également certains témoignages d'enseignants qui les avaient pratiqués.

Les conditions de communication et d'écoute des enfants entre eux s'est améliorée. Chaque enfant était incité à parler distinctement, parce qu'un autre, adulte ou enfant, l'écoutait et voulait le comprendre, et 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. Certains ont découvert 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 professionnels spécialisés, nous trouvons 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.

Le rééducateur, comme je l'ai pratiqué aussi, peut toutefois proposer ces ateliers en dehors de la classe ou en réunissant des élèves volontaires de plusieurs classes¹.

Cependant, les dispositifs de prévention primaire ne sont pas suffisants pour tous les enfants. Certains d'entre eux ont besoin d'autre chose. Ils éprouvent des difficultés à affronter, assumer et prendre une place satisfaisante dans le groupe-classe qui leur paraît démesuré. Ils se sentent perdus, dilués dans « la foule ». Leur pensée est encombrée de préoccupations qui les empêchent d'apprendre et de s'inscrire dans la collectivité scolaire, ses règles et ses contraintes. La « prévention secondaire » s'adresse à des enfants qui rencontrent des difficultés importantes ayant justifié une demande d'aide spécifique.

3. Le groupe rééducatif, ou d'aide relationnelle, psychopédagogique

Les analyses centrées sur le lien entre le sujet et le groupe, celles concernant la construction et l'évolution d'un groupe, ainsi que celles rapportant les apports du groupe pour le sujet, apportent des éclairages intéressants quant à ce que l'on peut attendre d'un groupe au niveau de l'aide rééducative. Elles apportent également des repérages pour son organisation, pour le cadre à poser, pour analyser ses effets sur chaque enfant participant, mais alertent aussi sur les points de vigilance nécessaires².

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, nous pouvons soutenir que la fonction du groupe rééducatif sera de devenir groupe intermédiaire, espace potentiel, transitionnel et créatif pour l'enfant.

¹ J'ai procédé ainsi en proposant des groupes de parole au collège, ou en EREA, par exemple.

² Sur ce site, textes « 46-A- Se construire et apprendre, en groupe et par le groupe, Quelques repères théorico-cliniques », et « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques »..

Quels objectifs pour un groupe rééducatif ?

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.

Les objectifs généraux posés pour un travail d'aide en groupe

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 nécessitent, entre autres dimensions, et malgré les attentes « d'efficacité » immédiate qui peuvent faire pression sur les professionnels, un double détour : un détour par rapport aux symptômes, d'une part, et un détour par rapport aux apprentissages, d'autre part. 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"². »

Les deux autres niveaux d'objectifs ne pourront être définis qu'à partir de la connaissance des enfants auxquels on proposera la médiation d'un petit groupe. De ce fait, la constitution d'un groupe suppose un temps individuel préalable avec chacun

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

² Rouan, G. ; Ruchon, J.F. 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.

des enfants pour lesquels on pose l'hypothèse *a priori* ou bien *a posteriori* de la pertinence d'un travail en groupe. Cette indication reposera donc sur une analyse approfondie de leurs difficultés mais aussi de leurs ressources.

Un temps individuel préalable

« Il ne faut pas démarrer sur les chapeaux de roue¹ », avance Pierre Privat.

Tout groupe peut être vécu comme une mise en danger qui réveille des angoisses archaïques². 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 lorsque celui-ci apparaît comme une aide pertinente, et, 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.

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 en groupe, comme dans une aide individuelle, 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 avec les parents seront ensuite nécessaires. Ces rencontres pourront aider ceux-ci 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 possible³.

Dans ma propre expérience, j'ai pu proposer, à un moment donné, un dispositif de groupe à certains enfants, suite à une aide individuelle⁴.

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

¹ Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

² On pourra se reporter aux différentes analyses présentes dans le texte : « 46-B – Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».

³ Je suis tout à fait consciente que « les équipes » sont réduites à peau de chagrin, hélas, à l'heure actuelle ! Le professionnel peut toutefois se donner des lieux de parole, d'échange et d'étagage, comme la supervision en groupe.

⁴ 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, puis dans le texte « 44 – Le groupe comme médiation ».

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 expérimental¹ », 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'étayage 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 se réfugie dans le repli ou la fuite, 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 et de rôle au sein du groupe.
- 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 moments 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 le traumatisme. Ces enfants éprouvent souvent en effet une grande difficulté à se sentir en sécurité, 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 et une possibilité de renouer des relations constructives avec l'Autre.

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 peut être angoissante compte-tenu des difficultés et des angoisses de certains enfants. Elle peut être vécue comme séductrice et mobiliser ses défenses. 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 Decherf² 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,

¹ 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.

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

comme s'ils n'avaient pas d'imaginaire, d'autres au contraire peuvent avoir une vie fantasmatique quasiment débordante¹.

C'est dans cette optique que j'ai proposé à Nicolas d'intégrer un petit groupe qui lui 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 pouvait devenir un moyen privilégié de castration (le « symbolico ») de son imaginaire débordant et envahissant, ou au contraire une stimulation de l'imaginaire (« l'imaginatif ») des autres enfants. Le groupe peut constituer ainsi un moyen privilégié de fonctionnement et d'articulation entre les registres du réel, de l'imaginaire et du symbolique².

- 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. René Kaës préconise la médiation et l'étayage du groupe lorsque le code (le symbolique) dysfonctionne³.
- 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 donné.

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.

¹ 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 décoinçait" et se construit, en élaborant des petits mythes » (p. 20-23).

² Sur ce site, le texte : « 41- Aider l'enfant à se séparer pour aller vers les autres ».

³ Cette approche est développée dans le texte : « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».

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 possible¹).

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.

Quels 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'individu². » 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 ?

¹ Dans les textes qui relatent ma propre clinique avec des groupes, cette condition n'a pas toujours pu être remplie.

² Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

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 fermeture¹).

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. Le psychanalyste 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, lesquels ne sont pas figés. La distanciation par rapport à la place occupée est de ce fait facilitée.

Les circonstances m'ont cependant conduite à constituer des groupes de quatre enfants et ce processus de couplage ne s'est pas produit². Je fais l'hypothèse que le cadre posé, et tenu, a permis d'éviter ces écueils.

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 de décliner quelques-uns de ces objectifs 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 Lorsque l'hypothèse de base « couplage » (au sens de Bion) en vient à dominer l'organisation et le fonctionnement du groupe.

² 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 ».

- **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.

J'ai, par exemple, accompagné un groupe composé 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 ». Il se sentait persécuté et attaquait les autres enfants.

Une fillette qui manifestait une grande excitation. Son absentéisme était important.

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

Au vu du profil de ces enfants, l'objectif spécifique attribué à ce petit groupe se formulait ainsi : « Prendre sa place dans un petit groupe pour prendre sa place dans le collectif scolaire ».

Les objectifs spécifiques visés pour chaque enfant

« L'aide spécialisée est adaptée à chaque cas », énoncent les textes. 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. Ce projet individualisé prendra en compte les besoins et les ressources de chacun et il 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 en premier lieu 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, ce qui est dit dans le groupe appartient au groupe, d'où une règle de discrétion quant aux paroles de 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. 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.

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 ».

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.

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 membres². » 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, puisque dans ce cas, la consigne ne s'adresse pas à l'enfant seul mais au collectif³.

La castration symbolique apportée par le cadre peut se faire grâce au professionnel qui accepte d'être « suffisamment mauvais⁴ » 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. 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 « 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 ».

¹ Privat, P. ; Chapelier, J.B. 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.

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

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

⁴ En référence au concept de Winnicott concernant les deux versants de la mère : « la mère suffisamment bonne » et « la mère suffisamment mauvaise ».

Que permet le groupe qui argumenterait, compte tenu de la situation singulière de chaque enfant, 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 en retour des éléments pertinents pour la pose de l'indication de groupe pour un enfant, des repères pour constituer ce groupe et pour définir ses objectifs spécifiques.

Quelques effets du petit groupe

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. » Toutefois, même si beaucoup de choses échappent à toute velléité 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.

- La confrontation inévitable 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 contenante, conteneur, protectrice, étayante) et aux fonctions « paternelles » symboliques (les règles de fonctionnement limitatives, différenciatrices, les interdits, les castrations symboliques mais aussi les permissions, les autorisations). 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 préœdipienne, à la recherche d'un père éventuellement sévère³. » 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 est un lieu de transitionnalité, et cet espace intermédiaire facilite l'accès à la symbolisation.
- Le positionnement de l'adulte, ses fonctions contenant, conteneur, étayantes et limitatives aide les enfants à construire et intérioriser le principe de réalité, les processus secondaires et à consolider le fonctionnement symbolique de leur pensée. 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

¹ Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-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.

³ Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud, p. 143.

laisser les enfants se situer, s'accrocher à quelque chose. Des jeux organisés vont faire fonctionner le groupe, selon le « *game* » décrit par Winnicott. Puis les enfants 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'adulte¹. 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 objectifs².

- Le groupe permet de passer de la recherche de la symbiose ou du fusionnel à une relation symbolisée qui admet et reconnaît les différences³.
- 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 désintringation a pu s'opérer entre les enfants et que chacun a pu trouver l'espace pour s'exprimer.
- 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, garant de la continuité du discours de chacun. Il permet une décentration et une distanciation par rapport à ce que chacun vit ou pense.
- Le groupe devient 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.
- 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 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 œdipienne⁴. Citons à nouveau Pierre Privat : « Nous nous sommes rendus compte que la situation individuelle n'était pas satisfaisante pour tous les enfants, mais au

¹ Le texte « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques », propose une synthèse des analyses concernant l'évolution d'un groupe. 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 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.

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 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.

³ Texte « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».

⁴ 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 ».

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'enfant¹. »

- 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.
- Le groupe est un facteur de re-liaison pour un enfant qui vit des déliaisons dans sa famille.
- 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.
- 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.
- 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.
- Par l'intervention du principe de réalité, le groupe aide l'enfant à renoncer au moins partiellement à ses fantasmes de toute-puissance, d'omnipotence, et d'assumer la frustration.
- 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, 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 des participants de construire et d'affirmer son identité, à la fois comme semblable à l'autre et différent de lui.

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

¹ Privat, P. 1996, « Groupe et difficultés scolaires : cause ou remède », *Actes du XIIe Congrès de la FNAREN*, Auxerre, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide », p. 21.

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*.

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

Lorsque l'enfant a besoin *d'exprimer prioritairement* des questions, des affects qui l'encombre, 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 comme spécifiquement positif. 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.

Il revient donc au professionnel d'estimer, en fonction de ce qui se joue, s'il doit ou non modifier, remplacer un dispositif par un autre.

Face à la complexité du groupe, certains professionnels choisissent de coanimer.

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 Pierre Privat 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. »

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 adulte de référence mais qui fait partie du groupe.

Cependant, à certains moments, l'adulte est particulièrement touché. Son propre transfert le renvoie à des moments de son histoire, à des peurs et des angoisses personnelles, à ses attentes et ses désirs, et il est important qu'il le soit pour qu'il y ait rencontre. Il est tout aussi important qu'il repère son transfert et s'en distancie pour retrouver une posture professionnelle et pour pouvoir aider ceux qu'il a en charge d'accompagner. Il peut effectuer ce travail seul, mais il a aussi besoin de lieux tiers pour sa parole, entre professionnels.

Comment aider les professionnels ?

Pierre Privat² 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 groupe³. 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.

¹ Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

² Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.

³ SFPPG, à Paris, avec Jean-Claude Rouchy et Monique Soula Desroches.

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 base¹. »

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 ou retrouver 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 autres² » 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 participants³.

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.

¹ Lévine, J. ; Moll, J. 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF, p. 95.

² Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte, p. 29.

³ Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP. En particulier p. 328-331. L'analyse des différentes phases que traverse un groupe est reprise dans le texte « 46-B- Que se passe-t-il dans un groupe ? Quelques repères théorico-cliniques ».

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 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

Ouvrages

- 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.
- Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte.
- Capul, M. 1969, *Les groupes rééducatifs*, Paris, PUF. Coll. SUP.
- Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénaud.
- Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.
- 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.
- Lévine, J. ; Moll, J. 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF.
- Rogers, C. 1961, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, éd. 1985.

Colloques, articles et revues

- Privat, P. ; Chapelier, J.B. 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*.
- Privat, P. 1996, « Groupe et difficultés scolaires : cause ou remède », *Actes du XIIe Congrès de la FNAREN, Auxerre*, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide ».
- Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.
- Rouan, G. ; Ruchon, J.F. 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.

Sommaire

<i>Le groupe comme dispositif en relation d'aide</i> _____	1
<i>Quelques repères théorico-cliniques</i> _____	1
Les rééducateurs et le groupe _____	3
1. Groupes dits « d'observation » _____	3

2. Groupes et prévention primaire	4
3. Le groupe rééducatif, ou d'aide relationnelle, psychopédagogique	6
Quels objectifs pour un groupe rééducatif ?	7
Un temps individuel préalable	8
Quelques pistes pour une indication de petit groupe d'aide rééducative	9
La constitution du petit groupe	11
Les objectifs définis pour le groupe lui-même	12
Les objectifs spécifiques visés pour chaque enfant	13
Quel cadre pour le petit groupe rééducatif ?	13
Quelques effets du petit groupe	15
Quelques limites pour la médiation « groupe rééducatif »	18
Que penser de la coanimation ?	18
Comment aider les professionnels ?	19
Conclusion	20
Quelques éléments bibliographiques	21
Sommaire	21