

Christine BUSQUET

GROUPE ET REEDUCATION

CAPA- SH option G session 2005

SOMMAIRE

Introduction.....	1
Le groupe.....	3
1 catégories de groupement.....	3
2 courants dans l'étude des groupes	4
3 des recherches remarquables sur les groupes.....	6
4 divers moments de la composition des groupes.....	8
5 besoins fondamentaux auxquels répond le groupe.....	8
6 compétences, capacités développées par le travail en groupe.....	9
Le cadre rééducatif.....	12
Lieu et temps spécifique.....	12
Les fonctions du cadre.....	14
Les fonctions du rééducateur.....	15
Vers la mise en jeu de l'imaginaire.....	16
Mise en pratique d'un groupe en rééducation.....	18
Evaluation.....	28
Conclusion.....	29

En me penchant sur les textes de la circulaire du 30 avril 2002 qui définit le cadre institutionnel du travail dans les réseaux j'ai pu noter :

- Lorsqu'il s'agit de la mission **d'observation et de prévention** le texte prévoit « la prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation (...) Elle gagne à **se réaliser dans des contextes différents**, les écarts étant toujours riches d'indications :

- **dans la classe** ,au moment des activités collectives de telle façon que les élèves soient vus face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe ;

- **dans ou hors de la classe, dans le cadre de petits groupes** animés par un maître spécialisé ou psychologue scolaire qui créent les conditions propres à susciter certains nombres de comportements dont ils souhaitent observer la mise en œuvre. »

De plus dans l'organisation de l'aide adaptée aux besoins des élèves je relève : «les aides sont mises en œuvre dans la classe ou en dehors, dans le cadre d'un **travail de groupe** ou individuellement. **Le mode de constitution des Groupes**, comme le choix d'une prise en charge individualisée, **répond à des objectifs précis** qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites.

Cette circulaire faisait aussi état pour les deux missions de prévention et de remédiation des personnels de réseau à un travail avec **un groupe d'élèves** autant pour ce qui dépend du **maître d'adaptation** que du **rééducateur** .

Cette tendance à introduire le travail avec un groupe d'enfants pour le maître *G* est non seulement confirmée mais prend un caractère d'obligation avec la nouvelle formation des personnels de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire définie par le texte du CAPA_SH . Il est en effet prévu à l'article 3 que : « Pour les candidats qui se destinent aux fonctions de maître chargé des aides à dominante rééducative (option *G*), les séquences sont consacrées à la conduite d'activités à visées rééducatives, individuelles ou collectives (**au moins une conduite d'activité collective en petit groupe**) lors du passage de l'examen.

Après quelques temps de formation, je me suis aperçue qu'il était toujours question de rééducation individuelle et même que d'après plusieurs intervenants la rééducation ne pouvait être qu'individuelle .

« Une rééducation est un travail psychique qui s'effectue dans la réalité mentale des enfants . Quelque soit le problème de l'enfant il doit pouvoir être résolu pour que l'enfant revienne vers la norme scolaire . Le cadre rééducatif est équivalent au cadre psychanalytique donc forcément individuel. » A. Malik

Il m'a donc semblé intéressant et utile d'orienter mon travail de réflexion dans un premier temps sur le groupe en tant que tel . Puis de confronter cet apport théorique avec les attendus de la rééducation , ses repères et ses contraintes .

Quel type de travail le rééducateur peut-il mener en groupe dans le cadre de ses deux missions, de prévention et surtout de remédiation ?

- Quels apports le groupe peut-il amener ?
- La rééducation en groupe est-elle adaptée pour tous les enfants ?
- Comment conduire une rééducation en groupe ?

Le groupe

Définition large : Le groupe est un ensemble de personnes qui ont quelque chose en commun et qui sont en interaction ou en interrelation .

Il faudra différencier **le nombre de personnes constituant ce groupement, et les raisons de leur regroupement** .

Déjà nous voyons que le travail de prévention se distingue , dès le départ à la constitution du groupe de ce que pourrait être un travail de rééducation avec un groupe .

1- Les catégories de groupement :

On peut distinguer :

La foule , qui est caractérisée par son grand nombre et ne nous intéresse pas à l'école .

La bande qui est constituée d'un nombre moins important d'individus (de 10 à 50) . Elle se réunit surtout autour d'un besoin de se retrouver avec des semblables, de constituer un Nous sur le plan identitaire, à la recherche des mêmes modes de penser, de sentir ,d' agir qui cache ou permet de compenser un mal-être vis-à-vis des normes sociales ou institutionnelles .

Cette organisation nous intéressera parfois dans le cadre de la rééducation parce que dans le fait qu'elle supprime ou suspend l'exigence de s'adapter à un univers social adulte dont les règles sont vécues comme pénibles ; nous serons amenés à en replacer les membres dans les règles de l'école . Cela ne nous intéressera pas pour former un groupe de rééducation en tant que tel .

L'organisation qui est un groupement de personne qui agissent, travaillent , dans un système social institutionnalisé (entreprise, école ...) ne peut correspondre à un seul groupe d'élèves .

L'équipe (de 3 à 30 environ) qui est un petit groupe organisé où chacun a son poste, sa fonction et son rôle sera le fait de l'enseignant habituel de la classe . Cette organisation de la classe à certains moments peut être une des remédiations mises en place par l'enseignant dans le cadre de la classe .

Le groupe restreint ou petit groupe :

Il se caractérise par

- un petit nombre de membres tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres et que chaque individu puisse établir des échanges interindividuels avec chacun des autres membres
- la poursuite en commun des mêmes buts , assumés comme buts du groupe, dotés d'une certaine permanence et répondant aux intérêts des membres du groupe ;
- la fusion des individualités dans une entité, le groupe, qui peut être considéré comme un individu à part entière, avec ses sentiments, ses parties corporelles (les membres , le cerveau ...) , son inconscient (inconscient de groupe, appareil psychique groupal (Kaes) ...
- des relations affectives fortes entre les membres entraînant des affinités ;
- forte interdépendance des membres et sentiment de solidarité ;
- différenciation des rôles entre les membres ;
- constitution de norme, de signaux, de rituels, de croyances propres au groupe .

C'est donc bien de ce petit groupe que je parlerai dans le cadre de la rééducation. Le groupe doit pouvoir permettre la triangulation et il sera donc constitué par trois enfants au moins.

2_Quelques courants dans l'étude des groupes et les caractéristiques de ceux-ci :

Dans les courants **interactionnistes** et **dynamistes** le groupe est envisagé **comme un système en équilibre dynamique** : les membres du groupe interagissent, se structurent, s'autorégulent. Cet équilibre est sans cesse soumis à des forces internes (relations affectives, contestation de rôles, opposition, désaccord) et des forces externes (pression de l'extérieur)qui nécessitent de

continuelles rééquilibration, des ajustements. Dans ces petits groupes l'affectivité se régule de même que la pensée s'enrichit et se structure.

Les caractéristiques globales du groupe sont différentes de la somme des caractéristiques des individus qui le compose.

Dans le courant psychanalytique : Il est historiquement antérieur aux courants précédents. Pour Bion,(1959) , Anzieu (1966) et Pages (1968) la **tendance est vers un modèle rendant compte de la vie du groupe en fonction soit des mécanismes de transfert et de projection interpersonnels, soit d'une généralisation au groupe comme tel de la topique et de la dynamique freudienne .**

Pour Mélanie Klein l'effacement de l'individu dans le groupe est un retour au prégénital. L'enfant se « défusionne » de sa mère et constitue une distinction entre intérieur et extérieur soi et non soi mais cette indistinction persisterait à l'état latent en chacun de nous et se manifesterait dans la dynamique du groupe restreint .

Bion ,psychanalyste anglais , montre que dans tout groupe il existe **deux niveaux :**

Le niveau de la tâche

qui correspond au niveau conscient chez l'individu ;**les objectifs à atteindre**, la répartition des rôles, les règles sont connus de tous ;

Le niveau de la valence qui concerne les activités sous-jacentes aux activités de travail, notamment toutes les **dimensions affectives** qui peuvent aussi bien bloquer la production que l'accélérer . La valence peut être définie comme la capacité qu'ont les individus , lorsqu'ils sont en groupe ,de se combiner de façon instantanée et involontaire selon des schèmes organisateurs : les **»hypothèses de base «** . Celles-ci au nombre de trois sont liées entre elles , alternent, se combinent .

Bion établit un lien direct entre ces hypothèses de base et les anxiétés primitives liées aux relation d'objets partiels selon Mélanie Klein qui sont à l'origine de tous les comportements de groupe .

Les trois hypothèses de base :

La dépendance : Les membres se comportent comme s'ils voulaient être protégés par le leader, s'il cède à l'appel du groupe sans avoir analysé ce qui se passe il provoquera **une sécurité de courte durée** ,les anxiétés non réellement traitées vont ressurgir et bloquer la tâche .

Le couplage (pairing) : liens de sympathie qui se nouent entre deux participants sous les yeux du groupe qui engendre un sentiment d'espoir qui ne

sera pas réalisé . Ces idées optimistes ne servent qu'à déplacer l'angoisse dans le temps .

L'attaque-fuite (figh-fly) : Le groupe se comporte comme s'il était réuni pour lutter contre un danger, pour attaquer ou fuir quelque chose . Les membres du groupe laissent de côté la tâche et agressent le leader ou un membre du groupe ou s'en prennent au groupe dans son ensemble .

On peut montrer que plus le groupe fonctionne selon une hypothèse de base, moins il est rationnel dans les communications verbales ; le groupe **semble avoir perdu la faculté de former des symboles, les paroles ne paraissent communiquer que des sons** .

Je constituerai donc les groupes en choisissant des enfants qui me sembleront ne pas agir selon une seule de ces hypothèses ; en prenant des symptômes différents.

3- Des recherches remarquables

- **Moreno JL :**

De ses essais de théâtre thérapeutique il tirera deux idées essentielles :

- La dimension sociale est l'essentiel de la personnalité conçue comme un ensemble de rôles sociaux, avec la possibilité de les jouer ou non, d'en changer ; cette idée donnera naissance au **psychodrame**,. **au jeu de rôle** et à la psychothérapie de groupe .
- Tout groupe humain à une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres .

La structure latente des groupes est une réalité à la fois de l'affectivité et des représentations (perceptions et connaissances), c'est à dire une organisation socio-cognitive et socio-affective d'un ensemble de personnes prises dans un vécu commun

A partir de là naîtra la sociométrie , méthode d'analyse formelle des relations affectives dans un groupe restreint .Cela se traduit généralement par quatre questions : - **avec qui « il » souhaiterait travailler**

- **par qui « il » pense avoir été choisi**
- **avec qui « il » ne souhaiterait pas travailler**
- **par qui « il » pense être rejeté**

Devenir capable de changer de rôle devient synonyme **d'ajustement de la personnalité** .

L'ajustement des conduites est bien un des buts de la rééducation .

- Les psychothérapies de groupe

La psychothérapie de groupe est née de la recherche par certains (Vogt 1900 ; Pratt (1925) ; Green (traitement du bégaiement) ; Slavson (psychothérapie des groupes de jeux) **de méthodes directes de réadaptation sociale** des malades par leur participation à des groupes . En 1936 Wender L . écrit :

« l'individu humain est un animal social, qui cherche à se faire un trou confortable dans le cadre social... L'individu est un produit social dont les inhibitions et les refoulements sont motivés par les mœurs du groupe. Ses difficultés ... sont les conséquences de son **incapacité à faire face au groupe et à y trouver sa place** .»

Cela ne peut que faire écho à notre expérience dans les classes ; étant bien entendu qu'il ne saurait s'agir de psychothérapie de groupe dans l'aide apportée par la rééducation .

L'utilisation du corps et du jeu théâtral sont des supports classiques de rééducation . Ils sont à différentier du psychodrame car dans la rééducation on vise le travail de symbolisation , de socialisation , d'altérité et de l'imaginaire .

Grâce à cette médiation les enfants trouvent une autre manière de se comporter que l'on souhaite leur voir réinvestir dans leur vie d'élèves .

On leur donne la possibilité d'accéder à une autre manière de se représenter et de représenter les autres .

Des groupes constitués sous forme de » bande « peuvent poser des problèmes au sein de l'école ou de la classe qui amèneront les enseignants à demander l'aide des collègues du réseau . Dans ce cas de figure il semble vraisemblable que le maître G intervienne , et s'adresse au groupe en tant que groupe déjà constitué . C est cela que l'on appelle communément « groupe de parole » qui est l'un des aspects du travail en groupe du rééducateur .

Je me pencherai sur les groupes que l'on peut créer dans un but d'observation ou de remédiation à l'école .

Ces groupes seront constitués selon un ou plusieurs , objectifs visés par le rééducateur il ne s'agira donc pas de groupes spontanés .

4- Les divers moments de la constitution d'un groupe :

On rencontre généralement des étapes similaires dans la constitution ou la dynamique des groupes. Sartre dans « Critique de la raison dialectique » (1960) distingue cinq phases :

- **passage du collectif pratico-inerte au groupe émotionnellement unifié** grâce à la conscience des dangers ou des intérêts communs .

- **passage de l'effervescence au » groupe en fusion** « le rassemblement s'effectue mais il n'y a pas de structures.

- **scellement de l'appartenance** : re-centration sur les identités groupales structuration des interrelations ; l'identification de chacun au groupe total ; il n'y a pas de chef puisque « chacun est tous » .**Le groupe est médiation pour chacun de ses membres** . L'appartenance est scellée est par le serment (implicite ou explicite) qui assure la sécurité de tous .

- **apparition de l'exigence de différenciation des rôles et d'une organisation** : recenter sur la structuration de la tâche . A ce moment là chacun recherche un rôle, un statut et une fonction, autant dire une place dans le groupe .

- **institutionnalisation des structures** : c'est l'apparition de règles et de lois ,d'une autorité formelle .

*Il me semble que le moment du **scellement de l'appartenance** et celui de l'**institutionnalisation des structures** sont les deux aspects de la constitution du groupe qui sont intéressants à retenir dans le sujet qui nous occupe ;puisque l'appartenance, l'acceptation et le respect de la règle et de la loi sont « pain quotidien » du travail du maître G .*

5- Les besoins fondamentaux auquel répond le groupe :

Il considère trois besoins relationnels fondamentaux :

- celui de contrôle : manifesté soit par un aspect dominateur ,soit par un aspect dominé et protégé par autrui .

- celui d'affection : qui tend à la constitution de liens intimes et qui est le seul à se satisfaire d'une relation dyadique, les autres besoins utilisant le groupe .

- celui d'inclusion : d'appartenance à un groupe, d'intégration, qui serait le besoin le plus primitif .

C'est en me fondant sur ces besoins que je choisirai les élèves qui composeront le groupe avec lequel j'ai mené la partie pratique de ce travail .

6- Quelles sont les compétences et les capacités développées par le travail en groupe ?

Piaget en 1931 résuma ses idées sur les fonctions de la coopération dans le développement de l'intelligence :

La coopération est source de trois sortes de transformations de la pensée individuelle

- elle est source de réflexion et de conscience de soi

- elle dissocie le subjectif de l'objectif

- elle est source de régulation

Sur le plan de la socialisation et de l'identité :

- Le groupe permet écoute ,tolérance ,détachement de son propre point de vue . Il permet de gérer les conflits . Il permet à la personne d'apprendre différents rôles qui lui permettent d'affermir et d'épanouir sa personnalité et d'adapter ses rôles aux diverses situations .

- Au niveau intra-psychique : l'enfant en situation de mal-être n'existe nulle part, le groupe constitue « ... une protection contre l'angoisse fondamentale d'être sans assignation. » (R.Kaes 1979) .

- Au plan imaginaire : **d'offrir un cadre ou un conteneur** aux désirs et aux projets imaginaires du sujet .

On voit là que le groupe lui-même est cadre et conteneur qui sont deux principes de base de la rééducation .

- Au plan culturel : de pouvoir être un médiateur entre la subjectivité et le code .

On peut donc considérer que le groupe intervient en tant que médiateur , à ce titre il peut avoir sa place dans la rééducation .

Sur le plan affectif :

Le groupe apporte solidarité et convivialité nécessaire à tout individu .Les groupes restreints sont plus sécurisants pour les élèves timides, agressifs ou maladroits dans leur expression .

Le groupe est un lieu où l'enfant n'ayant que peu de confiance en lui pourra expérimenter des explications ou des démonstrations à un pair, ce qui pourra l'amener à reprendre confiance en ses capacités ;

Restaurer l'estime de soi est un des but de la rééducation .

Les techniques de groupe créent des situations dynamiques où le droit de bouger, de prendre des initiatives et des décisions fait surgir chez les élèves ,acteurs de leurs apprentissages , la curiosité et le désir de travailler .

Rendre l'enfant acteur de ses apprentissages un autre but de la rééducation .

Sur le plan de la communication :

Le travail de groupe montre la nécessité de communiquer ,avec des mots justes,(vocabulaire)avec un discours cohérent(grammar appropriée). Il permet souvent de dépasser les blocages de la communication et à chaque élève d'exprimer ses opinions d'abord à une ou deux personnes avant d'affronter le grand groupe .

Le postulat sur lequel s'appuie le choix des élèves du groupe avec lequel j'ai travaillé dans la partie pratique est justement qu'ils puissent ensuite transférer leurs conduites adaptées du groupe à la classe .

C'est aussi de cela que l'on s'inspire dans les « groupes de prévention langage ».

Sur le plan cognitif: Je laisserai cet aspect à mes collègues d'adaptation .

Synthèse sur les caractéristiques du groupe :

Nous pourront retenir de ce qui précède trois caractéristiques fondamentales du groupe

- **Le groupe est un espace intermédiaire** entre l'individuel et le collectif entre le sujet et l'institution

- **Le groupe est un espace dynamique** il permet l'émergence(et donc l'appréhension), la mise en jeu, d'énergies et de processus sur le plan psychologique, affectif, relationnel et social .

- **Le groupe est un espace de changement** :dans la mesure où il va permettre la confrontation, la remise en question de la relation de l'individu à lui-même, à l'autre, aux autres, à l'institution et donc son adaptation, son changement, sa régulation .

Après avoir abordé le groupe et ses spécificités passons maintenant à la rééducation et au cadre rééducatif .

LE CADRE REEDUCATIF

Le cadre comprend les règles qui préexistent à la rencontre avec l'enfant, ce sont les éléments fixes, stables, non négociables qui vont permettre au processus rééducatif de se dérouler. Le cadre rééducatif détermine un lieu et un temps spécifique dans l'école.

Lieu et temps spécifique :

Ce lieu et ce temps sont différents de ceux propres à la classe. Le lieu est une salle réservée à la rééducation, située dans l'école. S'il s'agit d'une salle utilisée pour d'autres activités à certains moments, signifier le lieu de la rééducation par une affiche sur la porte, par exemple. Il est important de ne pas être dérangé pendant la séance.

Ce lieu est un espace clos qui doit permettre de faire la différence entre le dedans et le dehors. Le dedans c'est l'espace où l'on fait semblant, espace réservé à l'enfant pour réaliser un travail personnel, psychique, le dedans est ce qui est interne au sujet, ce qui lui appartient. Le dehors c'est le retour à la réalité, à la norme sociale.

A l'intérieur de ce lieu les premières règles énoncées concernent le respect des personnes, des objets, des locaux : « ici, on ne se fait pas mal, on ne fait pas mal aux autres. Dans ce lieu et dans ce temps, on fixe l'interdit, de ce fait la marge de manœuvre est fixée. Ici on fait semblant, on peut faire, dire ce que l'on veut. A la fin de la séance, quand on a fini, on range le matériel. »

Ensuite viennent les règles concernant les méthodes et techniques utilisées : « on est ici, on joue, on dessine, on peint, on écrit, pour pouvoir parler de ta difficulté, de ce qui te préoccupe, pour que tu puisses mieux travailler en classe. » Cette règle est primordiale pour que l'enfant sache et comprenne, dès le départ, qu'il vient en rééducation pour travailler ; c'est un travail personnel pour exprimer des difficultés, le jeu, la peinture, ... servent de médiation.

Enfin la règle de confidentialité revêt aussi une importance particulière pour que l'enfant s'engage en toute confiance : c'est lui seul qui décide s'il veut parler de ce qu'il fait dans ce lieu puisqu'il est concerné personnellement. « Poser cette règle de la discrétion est un des premiers actes par lequel le rééducateur désigne l'enfant comme sujet. L'enfant y est sensible même très jeune. » nous dit J. Duval Héraudet et d'ailleurs il testera souvent le rééducateur à ce propos.

Le matériel de la salle sert de support, ce sont des médiations qui font tiers entre l'enfant et l'adulte et permettent de parler plus facilement de ce qui est difficile pour l'enfant. La connaissance de ce lieu, ses possibilités d'exploitation sont à découvrir au départ, le rééducateur a là un rôle important à tenir pour permettre à l'enfant de s'approprier l'espace. Pendant les premières

séances l'enfant demandera souvent « je peux ? » avant de choisir un jeu , puis au fil de son appropriation il dira « je veux » . Il me semble important que l'enfant connaisse les possibles pour pouvoir, par exemple se projeter sur les séances suivantes . Cette connaissance du lieu et des supports est indispensable pour que l'enfant se sente en sécurité, en confiance . Il en est de même de sa relation avec le rééducateur, l'enfant doit savoir qu'il peut avoir confiance en lui , qu'il est là pour l'aider, qu'il ne le juge pas .

Dans ce lieu, l'enfant va choisir les supports, qui, dans un premier temps vont le rassurer, lui apporter des satisfactions, lui faire plaisir, lui donner confiance dans ses capacités . Par la suite, les médiations devront évoluer pour permettre à l'enfant d'opérer des changements dans des situations différentes . Souvent l'enfant aura un jeu de prédilection , rassurant, auquel il reviendra pratiquement à chaque séance, surtout après un moment « très chaud » pour lui . Il faut alors le laisser y recourir pour se rassurer ; mais ne pas trop s'attarder dans cette situation trop confortable dans laquelle le travail n'avance pas .

A l'intérieur du cadre posé, le temps est spécifique à la rééducation . C'est un temps personnel à l'enfant qu'il gère comme il veut : 45 minutes qui lui appartiennent en propre . S'il est absent, aucun autre ne vient prendre sa place* : on tient compte de la singularité du sujet en lui octroyant un temps qui lui appartient .

Lors d'un travail en groupe , cette singularité du temps n'est pas la même . Lorsqu'un membre du groupe est absent on peut néanmoins lui laisser sa place symbolique en le représentant par son nom sur la table autour de laquelle le groupe se réunit .

Le temps c'est aussi la régularité des séances : le même jour à la même heure . Si le rééducateur a un empêchement, il fait prévenir l'enfant personnellement ou par l'intermédiaire du maître . Le temps de la rééducation est un temps singulier , c'est le temps du jeu et de l'imaginaire qui se distingue du temps scolaire, social et collectif. Le temps est fait de rituels de contraintes qui permettent à l'enfant de se structurer. Les rituels de début de séance tels le calendrier pour visualiser les séances écoulées, à venir, les coupures liées aux vacances scolaires, aux absences de l'enfant ou de l'adulte permettent à l'enfant de structurer le temps . La rythmicité des séances va pouvoir jouer un rôle dans l'élaboration de la frustration, du manque, de la séparation ;

*Cela dans ce qui a été défini avec l'enfant ; bien sûr le rééducateur peut mener, observation en classe, bilan langage, ... si un créneau horaire se libère.

« L'entrée de l'enfant dans les apprentissages requiert des élaborations préalables relatives à la construction du temps, à se projeter dans l'avenir et à représenter mentalement l'absent. Dans sa dimension temporelle, le cadre peut prétendre offrir ces possibilités d'élaboration à l'enfant. » J. Duval Héraudet

Les fonctions du cadre

Elles sont contenant et sécuritaires d'une part ; limitatives et structurantes d'autre part.

- Fonction contenant et sécuritaire

Le cadre a une fonction contenant et sécuritaire Il doit permettre de s'ajuster aux besoins de l'enfant afin que celui-ci se sente en confiance ; il permet l'écoute de l'enfant, accueille sa parole et la protège. Cette fonction doit permettre l'inscription de l'enfant en tant que réel sujet dans la relation. Il devient interlocuteur à part entière dans la relation **quelques soient ses modalités d'intervention** (silence, répétition, refus...) La relation duelle privilégiée avec un adulte bienveillant qui ne le juge pas et l'encourage à prendre des initiatives est importante pour l'enfant qui doit prendre confiance en lui. Cette fonction du cadre est d'autant plus importante pour les enfants inhibés très anxieux, voire angoissés.

Il me semble néanmoins possible lorsque l'on n'a pas affaire à des enfants angoissés ou excessivement fragiles dans leurs rapports aux adultes que l'on peut retrouver cette fonction dans le cadre d'un petit groupe. des séances.

- Fonction limitative et structurante

Le cadre instaure des limites, l'enfant ne peut pas tout faire : les interdits posés ont une valeur de loi. Le passage à l'acte est impossible. Le recours au faire semblant instaure la distance nécessaire pour l'enfant lorsqu'il devra rejouer ses difficultés. Un enfant incapable, dans ce cadre, de distinguer réel et imaginaire est une indication de non rééducation et d'un besoin d'aide extérieure. L'intériorisation des règles a une fonction structurante.

Cela me paraît vrai aussi pour des enfants qui, capables de respecter la loi dans une relation duelle avec l'adulte pourront éprouver cette capacité dans un petit groupe avant de la mettre à l'épreuve de la classe.

Les tests de la fiabilité du cadre et de sa permanence.

Avant de s'engager complètement, l'enfant a besoin de vérifier la sécurité de ces limites symboliques, vérifier si on peut réellement se fier à la parole de cet adulte, pour se faire, il peut tester la fiabilité du cadre, tester la force des règles qui sont édictées. Ainsi, l'enfant va essayer de continuer à jouer alors que la séance est terminée, vouloir emmener un dessin en dehors de la salle, laisser en place un jeu « pour la prochaine fois ».

Les dessins qui sont effectués pendant la séance restent dans la salle de rééducation dans une chemise au nom de l'enfant, il sait qu'il peut la consulter quand il veut, elle lui appartient. D'ailleurs ils ne s'en privent pas lors des premières séances. Cette chemise qui reste dans la salle représente la permanence du cadre tout comme les règles énoncées auxquelles le rééducateur se plie lui aussi.

Certains enfants ne peuvent arriver à faire confiance à l'adulte en tant que garant du cadre qu'en situation individuelle. Ceux-là ne peuvent tirer aucun profit d'un petit groupe qu'ils font généralement « exploser » ou dans lequel ils disparaissent. Mon expérience, quoique brève, m'a montré qu'il s'agissait d'enfants n'ayant qu'une place d'objet dans leurs rapports avec les adultes de leur entourage.

Fonction contenant et conteneur du rééducateur

Le rééducateur a lui aussi des fonctions contenant et conteneur, c'est « sa capacité à recevoir les projections de l'enfant, à accueillir son agressivité, ses manifestations diverses jusqu'aux plus archaïques qui peuvent surgir, sans en être détruit... » J Duval Héraudet

Le groupe, je l'ai montré en première partie peut aussi participer à cette fonction contenant, il me semble toutefois devoir se limiter à des manifestations recevables par les autres membres du groupe.

« La fonction conteneur consiste à pouvoir aider l'enfant à élaborer ces émotions, ces affects qui le submergent parfois, en lui proposant et en lui prêtant ses mots, lorsque cela paraît nécessaire. » J Duval Héraudet

Le groupe peut aussi remplir cette fonction de conteneur.

Le cadre va donc permettre à l'enfant de se sentir en sécurité, les supports mis à sa disposition de reprendre confiance en lui tout en sachant que le rééducateur est là pour l'accompagner dans le respect et l'écoute de sa singularité. Quel va être le rôle de l'imaginaire dans la restauration de ses compétences d'élève ?

Vers la mise en jeu de l'imaginaire

La rééducation introduit donc une rupture par rapport à la classe, à la situation pédagogique pour permettre à l'enfant de trouver un autre moyen de résoudre ses difficultés. La stratégie employée en rééducation est la stratégie du détour : on ne s'attaque pas directement au symptôme scolaire, mais par des moyens détournés, notamment les jeux de faire semblant, on va permettre à l'enfant d'élaborer de nouvelles stratégies, un nouveau système de fonctionnement différent du symptôme scolaire. On va permettre à l'enfant de jouer ce qui le perturbe et l'empêche de devenir élève, la mise en jeu de l'imaginaire peut être un moyen pour y parvenir.

Selon J Duval Héraudet, si l'énergie psychique est mobilisée pour empêcher la survenue indésirable d'affects d'angoisses, elle est de ce fait indisponible pour d'autres activités. L'imaginaire est une instance de recours, par ses productions imaginaires, l'enfant peut se libérer des préoccupations liées aux questions fondamentales de la vie, la mort ou l'histoire personnelle de l'enfant. Il est important que l'enfant ait pu explorer son monde intérieur, son imaginaire, qu'il se soit construit des réponses qui lui conviennent à tous les conflits ou questions qu'il se pose pour avoir ensuite toute son énergie psychique tournée vers les apprentissages.

Par rapport aux apprentissages, l'imaginaire permet de faire du lien, de donner du sens à ce qui est lu, aux activités proposées à l'école. L'articulation souple des registres imaginaires et symbolique permet de passer du domaine interne à l'enfant au domaine externe, codifié, socialisé. L'aide à dominante rééducative a pour objectif, d'aider les enfants à « établir des liens entre leur « monde personnel » et les codes culturels que requiert l'école » ; lisons nous dans la circulaire de 2002 ; en créant des médiations spécifiques. En rééducation, c'est par l'intermédiaire du jeu, du faire semblant que l'enfant va articuler ces deux registres.

Cet imaginaire doit être symbolisé, régi par des lois sinon il n'est pas exprimable et enferme l'enfant dans son monde sans permettre de liens avec les normes sociales, les codes culturels. La perturbation de l'imaginaire fait obstacle à l'accès au symbolique et peut entraîner des difficultés pour faire des liens entre les différents registres et donc les difficultés dans les apprentissages.

C'est ce que nous voyons avec Benjamin, mais la poursuite d'une rééducation individuelle en parallèle avec un travail en groupe semble pour l'instant lui permettre de refaire du lien avec le réel.

En résumé on peut dire que la mise en jeu dans le réel caractérise l'élève et que la mise en jeu dans l'imaginaire caractérise le sujet.

MISE EN PRATIQUE D'UN GROUPE EN REEDUCATION

Le travail rapporté dans cette partie a été réalisé à partir de séances menées lors des « lundis filés » chez M. Gramond Aliès rééducateur à Lauzerte . Ces lundis , au nombre de 7 , m'ont permis de me poser la question du groupe et du travail du rééducateur et de chercher quelques éléments de réponse . Je ne prétends pas trouver, ni donner, de conclusion définitive.

Lors de la synthèse avec l'enseignante de la classe de moyenne et grande sections elle nous parla de douze élèves de sa classe qui lui causaient des inquiétudes. A la fin de la réunion le rééducateur lui demanda de rédiger des demandes de prise en charge par le réseau pour les élèves, qu'après discussion et réflexion elle souhaitait voir aidés.

Le rééducateur avec lequel j'ai travaillé mène une action de prévention systématique dans cette école comme dans toutes celles de son secteur, en faisant passer le test de Boehm à tous les élèves de grande section en début puis en fin d'année scolaire. Il ne communique l'ensemble des résultats au maître qu'après la synthèse.

A partir des enfants de grande section de maternelle pour lesquels une demande d'aide a été faite nous avons décidé de tenter un travail en petit groupe pour trois d'entre eux. Voici ce que leur enseignante en avait dit lors de la synthèse et ce qu'elle notait sur les demandes d'aide.

DYLAN : né en janvier 1999 ; très mou Boehm 19/50

Demande

Description de la situation

L'enfant n'a aucun suivi à l'extérieur.

Comportement à l'accueil avec les adultes et avec ses pairs : dans la norme

Lors des regroupements : il est peu attentif mais montre une bonne socialisation

Lors des activités individuelles : manque de concentration et de motivation

Dans les activités en dehors de la classe (ateliers, BCD, cour, cantine) : dans la norme

Sieste : parfois

Dans les apprentissages

Peu attentif

L'enseignante a du mal à évaluer mémorisation et compréhension.

Langue orale : construit des phrases

L'élève évolue peu.

BENJAMIN né en mai 1999 enfant très irrégulier ; doit être seul sinon il perturbe le groupe. Boehm :26/50

Demande

Description de la situation

L'enfant est suivi à l'extérieur. Il a été vu par un pédopsychiatre. Il a bénéficié d'une aide du réseau, maître G, au cours de l'année scolaire précédente. La situation de cet élève avait déjà été évoquée lors de son arrivée en PS2.

Comportement à l'accueil avec les adultes et avec ses pairs : Communique peu avec les adultes. Se plaint souvent. A des relations difficiles avec ses pairs, préfère être seul.

Lors des regroupements : attention très irrégulière

Lors des activités individuelles : recherche ces activités et l'attention particulière d'un adulte. Recherche les encouragements.

Dans les activités en dehors de la classe (ateliers, BCD, cour, cantine) : n'accepte pas les contraintes du groupe.

Sieste : parfois, à sa demande.

Dans les apprentissages

Attention très irrégulière

Mémorise bien lorsqu'il a été attentif.

Graphisme pauvre

Langue orale : du vocabulaire, des centres d'intérêt trop souvent autour de vidéos qu'il regarde à la maison.

JORDAN né en avril 1999 ; usant, tape, crie, n'écoute rien. Sa mère lui « crie toujours après. Il y a des problèmes familiaux, l'enfant fait de très nombreux caprices à sa mère. Il détruit son travail et celui des autres.

Demande

Description de la situation

L'enfant a commencé un suivi à l'extérieur : une séance au CMS de Moissac.

Comportement à l'accueil avec les adultes : irrespectueux
avec ses pairs : souvent agressif

Lors des regroupements : il est peu attentif et perturbateur

Dans les activités en dehors de la classe (ateliers, BCD, cour, cantine) : gêne très souvent le bon déroulement des activités.

Sieste : rarement

Dans les apprentissages

Comportement moteur : violent « casse-cou »

Attention irrégulière

Mémorisation :bonne

Compréhension : bonne lorsqu'il est « décidé à bien faire » .

Graphisme : peu de personnage, souvent des véhicules
Langue orale : RAS

Ces trois élèves ayant des difficultés dans le grand groupe et dans le groupe classe, par rapport au groupe
soit en étant « transparent » comme Dylan
soit en le fuyant comme Benjamin
soit en le perturbant comme Jordan

Nous avons décidé de mener trois séances d'observation avec ces élèves **en groupe**, en ayant pour buts

- _ d'évaluer la pertinence des demandes
- _ de savoir si ces élèves étaient capables de respecter un nouveau cadre
- _ de voir s'il pouvait y avoir entre eux -actions
-interactions

Nous postulons que le groupe peut favoriser un changement d'état pour chaque enfant et que ce changement d'état entraînera une efficacité de l'élève.

Nous chercherons au cours des séances les signes remarquables indiquant un changement de position du sujet menant au changement d'état escompté.

Avant la première séance, puis à chaque fois, le cadre de la rééducation et les règles s'appliquant au travail sont données. De plus dans la salle, la frontière entre l'espace de la réalité et « l'espace du jeu » est matérialisée par une corde posée au sol.

Le rééducateur verbalise dans l'ici et maintenant, sur les gestes, les comportements voire les émotions que le jeu de l'enfant fait apparaître. La verbalisation n'est jamais énoncée au nom du groupe.

Séance 1 : 18 /10 /04

Supports variés proposés : jeux de fléchettes, de lancer, tunnel, marionnettes, papier, crayons.

A la fin de la séance il est demandé aux élèves de se représenter et d'écrire leur prénom.

DYLAN

Est dans la communication même s'il reste « à l'économie ».

Suiveur.

Minutieux dans les détails.

Demande confirmation de ses réussites.

Utilise peu l'imaginaire et le symbolique.

Reste dans la consigne.

Participe.

Dessin :

Le sens de l'écriture ne semble pas encore évident, mais il est capable de le rétablir dans un cadre et élimine le miroir.

Schéma corporel bien construit.

Hypothèse d'une petite inhibition.

BENJAMIN

Accepte le groupe puis s'en éloigne dans ses activités.

Moments de jubilation mais absence de décontraction.

Donne de la compétition »j'ai gagné ; j'ai triché ».

S'isole en proposant le symbolique.

Aisance corporelle réduite.

Dessin :

Schéma corporel très limité(tête, buste, jambes bâton)

Refuse de se dessiner.

Cherche à échapper.

Toujours entre le rire et les larmes.

Se perd dans la chronologie, entre le début et la fin .A des problèmes de repérages spatio-temporels.

Benjamin semble avoir besoin des contraintes du groupe car la rééducation individuelle est un piège à la relation.

JORDAN

Dans le groupe a compris les consignes.

Enfant leader.

A demandé le regard de l'adulte.

A besoin de confirmation.

A été dans la jubilation du jeu et de la réussite.

Arrive à verbaliser ses « non-savoir » mais ne construit pas de stratégie de détour, fait autre chose.

Très attentif aux détails.

A utilisé le symbolique.

Peut utiliser l'imaginaire

Est_ dans l'écoute

_ dans l'agit.

Dessin

S'est représenté, schéma corporel bien construit.

A écrit son prénom énorme mais s'est canalisé lorsqu'on lui a donné un cadre.

Enfant qui prend de l'espace mais sait se canaliser.

Nous constatons à l'issue de cette première séance un gros écart entre ce que Jordan nous montre et la demande d'aide de l'enseignante de la classe.

Jordan sera-t-il capable de transférer son attitude positive et ses compétences montrées dans le petit groupe au sein du grand groupe ?

Nous faisons l'hypothèse que la dilution du cadre puis sa disparition dans le grand groupe le met en insécurité.

Séance 2 : 08/11/04

Matériel : jeux moteurs, d'adresse, parcours, maison.

A la fin, il sera demandé aux élèves de dessiner un moment de la séance, d'écrire leur prénom.

DYLAN

Expérimente, est de plus en plus indépendant

Attend que l'on joue ce qui est prévu.

Sinon, se détache aussi de la consigne.

Proteste si on prend sa maison.

Est celui qui fonctionne le mieux dans le cadre et la consigne.

Montre un grand attachement au respect du cadre et à la réalisation du projet du groupe.

A investi la situation dans l'imaginaire.

Dans le petit groupe Dylan fonctionne avec les autres en respectant le cadre. Il utilise l'espace de changement qu'est le groupe pour montrer sa remise en question par rapport aux autres et à lui-même et son adaptation.

L'inhibition est relative étant donné l'intérêt porté à la séance.

BENJAMIN

Suit les autres dans un premier temps.

Se jette au sol.

Passe d'un jeu à l'autre sans s'y arrêter vraiment .

N'écoute pas les propositions des autres jusqu'au bout.

Se fait mal, pleurniche, provoque l'arrêt du jeu pour re préciser la règle du faire-semblant.

Refus du jeu symbolique.

Situation forte émotionnellement, pénible, pleure.

S'échappe dans l'imaginaire.

Dans le dessin, s'échappe aussi dans l'imaginaire : il dessine une fusée.

Benjamin montre par son attitude que le groupe même petit lui est insupportable. Nous émettons donc l'hypothèse que la reprise des séances individuelles peut être un étayage afin de l'aider à pouvoir fonctionner dans le petit groupe. Cette hypothèse sera validée ou non lors des prochaines séances en groupe.

JORDAN

Expérimente.

Entre dans la construction de l'histoire.

Distribue les rôles.

Prend la maison, la déplace.

A des problèmes dans le faire ensemble.

Dans le dessin a du mal à faire les bonhommes.

Investit la consigne.

Propose, impose un récit, des rôles.

N'arrive pas à être garant de son propre scénario.

Se centre sur la maison, vécue hors contexte du jeu : il voulait la maison.

Contrairement à ce qu'il avait montré lors de la première séance

Jordan cette fois ci confirme la pertinence de la demande d'aide . Il est incapable d'être en inter-action avec les autres membres du groupe. Il n'utilise pas l'espace intermédiaire du groupe entre l'individuel et le collectif.

Séance 3 : 29 /11/04

Mise en place de 3 maisons de cordes et explication du dispositif.

Une maison implique une porte, donc on passe par la porte.

Les 3 habitants des 3 maisons ne se connaissent pas, ils doivent se rencontrer, apprendre à se connaître.

Le jeu mettra du temps à démarrer, dans un premier temps chacun reste chez soi.

DYLAN

Choisit le premier la plus grande maison.

Bouge le premier vers Benjamin, se présente.

Lorsque les deux autres transgressent la consigne, il reste en retrait, attend que l'adulte recadre.

A un dessin très investi, semble rattraper tout ce qu'il n'a pas pu faire en séance.

Encore une fois Dylan montre qu'il sait utiliser la fonction dynamique du petit groupe où il n'est plus « transparent », il s'affirme dans le collectif.

BENJAMIN

Ne passe pas par la porte.

Transgresse

N'arrive pas à rester dans sa maison.

S'éparpille, puis revient au jeu.

N'arrive pas à se donner un nom dans le jeu.

Dit « j'ai invité des gens qui ne viennent pas »

Benjamin a toujours du mal à s'intégrer au groupe mais il progresse quand même. On peut faire l'hypothèse qu'au cours des séances il pourra entrer dans des jeux relationnels avec les autres.

JORDAN

Prend la maison qui reste en souriant.

Joue un peu puis transgresse .

Dit « je ne veux pas que les autres viennent chez moi. »

Empêche une première fois le jeu en sortant de l'aire, arrêt.

Dans le rôle d'observateur manifeste bruyamment.

Dans le dessin, fatras de maisons, n'est pas dans la consigne, la rejoint contraint en la bâclant, dessine soleil et bonhomme hors cadre.

Jordan continue à transgresser la règle. On peut espérer que le groupe « espace de changement » lui permettra d'adapter son comportement aux autres qui sont ici beaucoup moins nombreux que dans le groupe classe.

Bilan de fin d'observation

Benjamin

C'est un élève d'une grande fragilité émotionnelle.

Dans le petit groupe, il **essaie** les situations même si le groupe lui est peu supportable : il **profite du groupe pour réguler**.

Il évolue bien dans le symbolique si le cadre est posé. **Il peut encore s'isoler dans son imaginaire.**

Nous décidons donc un suivi en rééducation individuelle 1 fois par semaine réinvesti dans un petit groupe 1 fois par semaine.

Jordan

C'est un élève qui en relation duelle ne pose aucun problème d'attention, de respect des consignes et du cadre.

C'est un enfant qui bien que se montrant sous le rôle du leader ne supporte aucune contrainte dans le groupe, il n'y tient aucun cadre même si c'est lui qui l'amène et qui le définit.

Emotionnellement c'est un enfant qui, très vite, profite du moindre espace pour échapper à la consigne, il produit alors des effets contaminants sur le groupe.

Il manifeste un mal-être, une anxiété dès qu'il y a une mise au calme.

Au bout des trois séances d'observation, il nous montre le comportement décrit par l'enseignante.

Nous proposons

En classe :pour apaiser ses tensions, que l'enseignante passe quelques moments en individuel avec lui pour qu'ils se découvrent sous un meilleur aspect.

En groupe en rééducation :

Travailler le rapport au cadre, à la règle, à la loi.

Comprendre que l'Autre n'est pas dangereux.

Savoir être hors compétition.

Dylan

Dans la demande d'aide il était décrit comme «peu attentif, évoluant peu » ; Il nous a montré qu'il utilisait pleinement le groupe en tant qu'espace de changement :

- *Ecoute et respect des consignes et du cadre .*
- *Elève qui a besoin de calme*
- *Elève posé et réfléchi*
- *Son temps de réaction ne peut être assimilé à de l'incompréhension*
- *C'est un enfant qui a besoin de sécurité, une fois celle-ci acquise , il s'autorise à faire.*

.Proposition

Retour dans la classe.

Nous communiquons ce bilan à l'enseignante de la classe . Nous lui proposons d'inclure un autre enfant au groupe elle nous propose alors Clarisse, qui ne parle pas en classe.

Nous proposons aux parents de Dylan, Benjamin et Jordan de les rencontrer.

Nouveau groupe : Benjamin, Jordan et Clarisse

Séance du 06/12/04 :

Présentation du nouveau groupe, consignes, cadre...

Support : jeu de construction

Les enfants décident de jouer sur la table, le matériel est commun aux trois.

On doit construire et terminer sa construction.

Benjamin :

Parle beaucoup, dit qu'il fait... mais ne fait pas.

Discute avec Jordan, dont il commente la construction.

Monte, démonte, retouche, dit qu'il veut une maison solide.

Ne va pas au bout.

« Chouine » lorsqu'il faut arrêter parce qu'il n'a pas fini.

Ne peut pas aller au bout .

Ne respecte pas la consigne.

Se sent en danger quand la situation n'est pas close.

Le groupe seul n'est pas une médiation suffisante, l'étayage de la rééducation individuelle est indispensable, pour qu'il profite du groupe.

Jordan :

Construit une maison avec des éléments de train.

Relance Benjamin pour discuter.

Ne veut pas d'une maison fragile mais d'une « très bien solide ».

Réalise la consigne.

Exprime son inquiétude quand à la solidité de sa maison :

Dans le petit groupe il est suffisamment rassuré pour exprimer ses doutes

Clarisse :

Construit de son côté.

Juxtapose plaques et barrières.

Ne dit pas un seul mot.

Refuse de s'exprimer oralement même dans le petit groupe.

A produit, a réalisé la consigne.

Nous faisons l'hypothèse que le groupe sera pour elle un espace de changement où elle pourra remettre en question sa relation à l'institution et donc à l'enseignant.

Séance du 10/01/05 :

Pour mieux marquer que le groupe est nouveau, le rééducateur décide d'utiliser un support de médiation différent : le conte.

Le rééducateur raconte l'histoire des trois petits cochons.

Quel est ton moment préféré ?

Rappel de l'histoire :

Benjamin veut raconter mais ne peut pas.

Clarisse, encouragée, raconte jusqu'à la construction des maisons puis s'arrête ;

Jordan raconte l'histoire, Benjamin l'interrompt et termine.

Benjamin peut compléter, cela renvoie au problème de distinction dedans/dehors. Cette attitude est mise en évidence parce qu'il est dans un groupe.

Jeu de rôle : Clarisse veut jouer le cochon dans la maison de briques, Benjamin le plus jeune dans la maison en paille, Jordan veut jouer le loup. Le rééducateur fait le troisième petit cochon.

Installation des cerceaux maisons.

Benjamin participe et raconte.

Clarisse ne dit rien jusqu'à la fin où elle fait partir le loup « allez, va ailleurs ! »

Jordan joue son rôle.

Dans le cadre intermédiaire qu'est le groupe :

Benjamin ne s'est pas laissé envahir par ses émotions.

Jordan s'est bien contrôlé.

Clarisse s'est exprimée dans l'action.

Séance du 17/01/05 :

Dessiner un moment de l'histoire, dicter une phrase au rééducateur puis la recopier.

Jordan

Dessine tout de suite. Ecrit « Le loup va manger les cochons. »

Clarisse

Dessine à petits traits. Ecrit «Le petit cochon rentre dans sa maison .»

Benjamin

Attend, fait du bruit, a besoin d'un rappel, commence en copiant, mais s'arrête vite. Lorsqu'on lui demande sa phrase, grand bégaiement, puis « Les frères du cochon de la maison en briques sont mangés par le loup ».Quelle partie écrire :la maison en briques. Mais dit qu'il ne sait pas écrire et malgré sollicitations n'écrira rien.

Rejouer l'histoire des trois petits cochons en changeant de rôle afin que chacun soit loup.

Benjamin joue bien le loup ,frôle le passage à l'acte dans ce rôle. Il coopère avec Jordan quand Clarisse est loup.

Jordan à quelques moments de désintérêt, est parfois infidèle à l'histoire.

Clarisse joue mais ne dit rien, transforme le jeu pour éviter la parole.

Jordan s'installe dans le groupe, son problème « moi et les autres » évolue, il comprend qu'il a quelque chose à faire avec les autres.

Benjamin a des temps plus longs de cohérence et de participation dans la consigne. Il a frôlé le passage à l'acte et l'a accepté Il a progressé dans sa maîtrise de lui quand il est en écart au groupe, il ne se met plus à pleurer.

Clarisse ne parle pas dans ce type de groupe, elle ne tient pas son rôle et empêche le jeu quand elle est loup. Il faut envisager de la faire travailler en non verbal :mime, jeu où l'un modèle l'autre. Lui faire jouer ses émotions avant d'essayer de les lui faire exprimer.

EVALUATION

Pour faire l'évaluation du travail on utilise des indicateurs de changement :

- _en classe
- _dans la famille
- _en séances

par rapport à la problématique initiale.

Si je considère les séances relatées dans cette partie de mon travail en les reliant aux besoins fondamentaux auquel répond le groupe énoncés dans la première partie, je constate :

Lors de la modification du groupe, après que Dylan l'a quitté et que Clarisse l'a rejoint on peut remarquer que cela n'est pas sans effet sur Benjamin qui a une séance perturbée alors que Jordan, comme lors de la première séance du groupe précédent « tient le cadre », verbalise.

Ces réactions laissent penser que pour Jordan le groupe répond **au besoin fondamental de contrôle** et qu'il y montre un **aspect dominateur**, de même pour Benjamin qui montre lui un **aspect dominé** et son **besoin de protection par autrui**.

Clarisse utilise le groupe pour répondre au **besoin d'inclusion**. Elle ne parle pas mais fait comme les autres et montre du plaisir à être acceptée telle qu'elle est lors de cette première séance.

D'autre part on constate aussi au fil des séances que **la fonction d'enveloppe pare-excitation** du groupe est utilisée par Benjamin et Jordan toujours de manière en quelque sorte opposée : là où Benjamin est rassuré, Jordan est contenu dans sa tendance au débordement.

Malgré l'impossibilité de suivre l'évolution du groupe à cause du calendrier de formation, nous avons constaté :

pour Clarisse

On ne peut rien dire en terme d'évaluation, elle est encore en phase d'observation, à cause de son arrivée différée dans le groupe.

Pour Jordan

Il reconnaît le cadre de la rééducation :

- _Il peut jouer sa difficulté et se permet de le faire (séance du 08/11)
- _Le cadre rééducatif lui permet des retours en arrière, il se rejoue dans l'attitude la moins positive qui soit (séance du 29/11) pour mieux se présenter et s'accepter dans la séance suivante.

_Il peut se confronter au groupe et influencer, en restant dans le cadre, sur son évolution(séance du 06/12).

_La séance du 10/01 confirme ses progrès et valide le projet d'aide pour Jordan dans le groupe.

Pour Benjamin

La situation était et reste complexe mais le travail effectué montre des progrès tant en individuel qu'en petit groupe.

L'écart au groupe voire l'isolement restent problématiques dans la classe. L'attachement à la relation duelle persiste même s'il montre, dans le petit groupe, des envies d'émancipation.

Le prochain bilan(aux congés de printemps) permettra ou non de valider le travail.

CONCLUSION

Dans le public considéré, l'élève

a du mal à tisser des relations avec ses pairs,

a du mal à admettre la loi,

a du mal à prendre sa place,

a du mal à être, à exister,

au delà de la relation duelle adulte(mère ; père ; maître ; maîtresse)/enfant.

Il a des difficultés à communiquer, à dire, à ressentir.

En cela les élèves dont je parle sont différents de ceux des groupes de prévention. Ils ont fait l'objet d'une demande de la part de l'enseignant de leur classe ou de leurs parents. Chaque enfant participant au groupe, fait l'objet d'une indication de rééducation. Celle-ci est posée en synthèse à l'issue du processus habituel.

Il est nécessaire de garantir pour chaque enfant participant au groupe l'existence d'un processus rééducatif répondant aux critères habituels de la rééducation. L'indication et le cadre rééducatif dont le rééducateur est le garant, prennent ici toute leur importance.

Dans ce type de groupe le vécu singulier de l'élève est au premier plan. Il vient travailler là sa problématique personnelle avec d'autres : on fait l'hypothèse que les transferts latéraux inhérents au groupe viennent compléter le transfert habituel avec la personne du rééducateur et permettre un travail au niveau des phénomènes intra- et inter- subjectifs.

Pour chaque enfant le projet rééducatif individuel s'articule au projet du groupe. La prise en charge rééducative en groupe nécessite le même travail d'analyse et de lectures du sens que pour une rééducation individuelle, ainsi qu'une analyse du fonctionnement du groupe.

L'indication de rééducation posée laisse la possibilité de choisir la médiation, son support, ses stratégies. **Qu'elle soit individuelle ou en groupe** sa finalité vise le changement d'état du sujet dans l'ajustement de ses conduites émotionnelles. En aucun cas elle ne relève du soin, elle s'inscrit dans l'école, dans sa genèse ou dans la genèse de la situation de l'élève. La rééducation ne se fonde que dans l'école, elle a des partenaires internes ou externes à l'institution.

La rééducation ne doit être qu'une parenthèse dans la vie de l'enfant-élève, le lieu incontournable restant la classe. Cependant elle doit être comprise comme un ailleurs, cet ailleurs souvent indispensable pour que puisse se jouer et se déjouer les difficultés vécues par l'élève dans le contexte classe/école.

Le dispositif d'aide retenu : aide individuelle ou groupe ne pourra se définir, sans a priori qu'après observation et synthèse dans l'école et accord parental. Les deux formes d'aide sont valides.

Le groupe est une entité de médiation en soi il permet plus particulièrement un travail sur la loi ou sur l'altérité .Il permet des inter-actions dans le respect et dans l'acceptation de la contrainte.

En revanche pour certains enfants, le groupe ne peut être envisagé en premier lieu.

Certaines situations personnelles d'élèves réclament un espace respectant l'intime, le privé, un espace confidentiel. Généralement ce travail peut être proposé en amont du travail en groupe.

L'évolution de l'élève en tant que sujet (construction d'un espace personnel et de la différenciation, restauration de l'estime de soi , re-narcissisation) est l'objectif premier de la rééducation individuelle. Le travail en groupe alors pourrait être considéré comme une modalité d'évaluation du travail effectué lors de la rééducation individuelle :

Il ose faire _ avec les autres
_ devant les autres
_ pour les autres

Il est **un parmi d'autres** en ayant le droit de se particulariser, de se différencier **sans risquer son intégrité ni celle du groupe.**

BIBLIOGRAPHIE

De la Monneraie Y La parole rééducatrice

Duval Héraudet J Une difficulté si ordinaire. Les écouter pour qu'ils apprennent

Guillarmé J.J Luciani D. La réussite de l'élève en difficulté

Sicre P. Le groupe