

UNIVERSITE DE LAUSANNE

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

SESSION JANVIER 2018

**Dynamique de groupe et verbalisation des émotions : Analyse
d'un dispositif de soutien destiné à des enfants confrontés au
divorce de leurs parents**

Mémoire de Master ès Sciences en psychologie

Présenté par Isabelle Dreyer

Directrice : Prof. Michèle Grossen

Experte : Dr Jenny Ros

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement de nombreuses personnes qui, grâce à leurs compétences riches et variées, ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Je pense tout d'abord à Mme Michèle Grossen, directrice de ce mémoire, qui m'a guidée tout au long de ce travail. Son expertise, sa rigueur, son dynamisme et sa disponibilité, moteurs de ma réflexion, ont été un précieux soutien.

Je remercie également Mme Jenny Ros qui a accepté d'évaluer ce travail en tant qu'experte.

Une chaleureuse pensée pour Eric, Marie, Tim et Esther (prénoms d'emprunt) – qui ont accepté et surtout oublié la présence de mon micro lors de nos rencontres de groupe – et pour leurs parents qui m'ont accordé leur confiance. Lors de la rédaction de ces quelques lignes, une année et demie s'est écoulée depuis le suivi en groupe. Cependant, chaque participant reste gravé dans ma mémoire et mon parcours de manière toute particulière.

Merci aussi à mon employeur, l'Association As'trame Neuchâtel, qui m'a autorisé à enregistrer le suivi d'un groupe, afin de réunir le matériel nécessaire à la réalisation de la partie d'analyse du présent travail.

Je tiens aussi à remercier chaudement mes amies Sophie et Emmanuelle pour leur précieuse relecture, leurs conseils rédactionnels et leur appui.

Finalement, un merci tout particulier à mon conjoint et nos deux filles qui m'ont apporté, sans relâche, leur soutien moral et pratique, leur écoute, leur encouragement, leur patience durant la réalisation de ce travail ainsi que tout au long de ces années d'études.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : L'ASSOCIATION AS'TRAME ET SON DISPOSITIF D'INTERVENTION....	4
1 L'ASSOCIATION AS'TRAME.....	4
2 UN DISPOSITIF D'INTERVENTION : LE PARCOURS DE RELIANCE.....	8
2.1 LES BASES THEORIQUES DU PARCOURS DE RELIANCE.....	8
2.2 LA DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE BASE.....	10
2.3 LE CONCEPT DE « RELIANCE ».....	11
2.4 LE CADRE DU PARCOURS.....	12
2.5 LES DIVERS PARCOURS DE RELIANCE	12
2.6 LE GROUPE	14
2.7 LE DEROULEMENT DES SEANCES	14
2.7.1 <i>Le canevas des séances</i>	14
2.7.2 <i>L'entretien préalable en famille</i>	15
2.7.3 <i>Séance 1 : Ma famille</i>	17
2.7.4 <i>Séance 2 : Les émotions</i>	18
2.7.5 <i>Séance 3 : L'estime de soi</i>	18
2.7.6 <i>Séance 4 : Les changements</i>	19
2.7.7 <i>Séance 5 : Les ressources</i>	19
2.7.8 <i>Séance 6 : Le bilan avec les parents</i>	20
2.8 LE PARCOURS DE RELIANCE : DU PRESCRIT AU REEL	20
2.8.1 <i>Le cadre transmis et son adaptation</i>	20
2.8.2 <i>La pratique réelle lors des cinq séances enregistrées pour l'analyse</i>	23
2.8.2.1 <i>Séance 1 : Ma famille (pratique réelle)</i>	22
2.8.2.2 <i>Séance 2 : Les émotions (pratique réelle)</i>	23
2.8.2.3 <i>Séance 3 : L'estime de soi (pratique réelle)</i>	24
2.8.2.4 <i>Séance 4 : Les changements (pratique réelle)</i>	25
2.8.2.5 <i>Séance 5 : Les ressources (pratique réelle)</i>	26
CHAPITRE 2 : LE CADRE THEORIQUE.....	28
1. LE GROUPE, LIEU DE CHANGEMENT ?.....	28
1.1 LA DYNAMIQUE DES GROUPES	31
1.2 LE ROLE DE L'ANIMATEUR	32
1.3 LE GROUPE D'ENFANTS.....	34
2 LA COMMUNICATION ET LES INTERACTIONS.....	36

2.1	LA COMMUNICATION.....	36
2.2	L'INTERACTION.....	37
2.2.1	<i>Les définitions de l'interaction.....</i>	37
2.2.2	<i>Les éléments constitutifs et influents de l'interaction</i>	38
2.2.3	<i>Comment s'organise l'interaction ?.....</i>	39
3	LE LANGAGE	40
3.1	LE LANGAGE, UN INSTRUMENT PSYCHOLOGIQUE ET CULTUREL	41
3.2	LE LANGAGE COMME OUTIL DE SECONDARISATION DES EMOTIONS	44
4	LE DISCOURS EN INTERACTION.....	45
	CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DU PARCOURS AS'TRAME.....	49
1	LES QUESTIONS DE RECHERCHE	49
2	LE CORPUS DES DONNEES	50
2.1	LE GROUPE ET SES PARTICIPANTS.....	50
2.2	Le CHOIX DE SEANCES ET LES DONNEES RETENUES.....	52
3	LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	52
4	LA PRESENTATION DES RESULTATS.....	54
4.1	LE CADRE PARTICIPATIF	54
4.1.1	<i>La participation.....</i>	54
4.1.2	<i>La communication transitant par l'animatrice.....</i>	55
4.2	LA MISE EN MOTS DES EMOTIONS.....	56
4.3	LA CIRCULATION DES EMOTIONS.....	58
4.3.1	<i>L'initiation.....</i>	59
4.3.2	<i>La reprise.....</i>	60
4.3.3	<i>L'élaboration.....</i>	63
4.3.4	<i>La reprise-élaboration.....</i>	64
4.3.5	<i>La répétition.....</i>	67
4.3.6	<i>L'interruption.....</i>	67
4.3.7	<i>En résumé.....</i>	68
4.4	L'INFERENCE: UNE REFERENCE DISCURSIVE	68
4.4.1	<i>Quand l'inférence suscite le discours de l'enfant.....</i>	69
4.4.2	<i>Quand l'inférence a un effet minimal.....</i>	70
4.4.3	<i>Quand l'inférence provoque l'évitement.....</i>	71
4.4.4	<i>Quand l'inférence suscite une réponse négative.....</i>	72
4.4.5	<i>Quand l'animatrice nomme l'émotion.....</i>	73
4.4.6	<i>Le recours au groupe dans la mise en mots d'émotion.....</i>	74

4.4.7	<i>Quand l'animatrice abandonne</i>	76
4.4.8	<i>En résumé</i>	76
5	LA MISE EN DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS	77
5.1	LES INTERACTIONS ENTRE LES ENFANTS	77
5.1.1	<i>Les enfants interagissent-ils entre eux?</i>	77
5.1.2	<i>Les éléments favorisant ou freinant les interactions</i>	80
5.2	L'EXPRESSION DES EMOTIONS: FIL ROUGE DU PARCOURS DE RELIANCE	81
5.2.1	<i>La mise en mots des émotions et leur circulation</i>	81
5.2.2	<i>Ce que fait l'animatrice des émotions</i>	83
6	LES LIMITES DU TRAVAIL	86
	CONCLUSION	88
	BIBLIOGRAPHIE	94
	ANNEXES	101

Introduction

Les divorces touchent de nombreuses familles. En effet, de 1970 à 2015, ils ont connu une augmentation croissante en Suisse, à savoir 15 % en moyenne, selon les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2016). Deux couples sur cinq sont ainsi appelés à divorcer chaque année. Plus de 12'000 enfants mineurs sont touchés par la séparation de leurs parents, ce chiffre ne cessant de croître. Il semble que le divorce s'instaure comme nouvelle norme, les séparations parentales faisant de plus en plus l'objet d'une banalisation et d'une forme de déni social des blessures émotionnelles potentiellement liées à ces ruptures. Pourtant, la souffrance vécue autant chez les adultes que chez les enfants est bien réelle. Le divorce peut en effet bouleverser chaque membre de la famille : les enfants se sentent souvent déchirés ou craignent d'être abandonnés, sans toutefois réussir à exprimer leur ressenti et leurs angoisses. Les parents, quant à eux, sont pris dans leurs difficultés et se trouvent souvent démunis face au désarroi de leurs enfants.

Dans ma pratique professionnelle, je rencontre des familles vivant le divorce, et plus particulièrement des enfants que j'accompagne dans le cadre d'une intervention psychosociale. Le but de cette intervention, réalisée au sein d'As'trame Neuchâtel, association cantonale, est d'accompagner les enfants tout au long d'un processus d'adaptation, de transformation consécutive à la rupture au sein de la configuration familiale.

Le présent travail s'articule autour de l'analyse de ma pratique professionnelle lors du suivi d'un groupe d'enfants participant à un parcours de reliance, dispositif d'intervention qui sera décrit par la suite. Dans ce contexte, il s'agit

d'observer les interactions entre les enfants en situation de groupe et quels sont les éléments qui encouragent ou entravent ces dernières. En effet, il est difficile de savoir ce qui se passe concrètement au niveau du processus de la construction du sens et comment, sous quelles conditions, cette construction est favorisée – ou au contraire freinée – par le groupe. Maulini, Perrenoud et Vincent (2017) définissent le sens comme le lien entre l'objectif immédiat d'une action et l'intérêt qui sous-tend la réalisation de cette activité. Construire du sens, comme je le conçois dans ma pratique professionnelle, revient à être actif et à chercher à acquérir une compréhension de son expérience, au lieu de rester impuissant face à une situation subie et provoquant de la souffrance. Donner, construire et co-construire du sens va être le fil conducteur de ce travail.

En outre, on s'intéressera au rôle de l'animatrice dans la construction du sens à conférer au vécu de l'enfant et plus particulièrement dans l'expression des émotions. De manière très générale, l'émotion se définit comme une expérience de la personne, à la fois interne et externe par son expression (Kramer & Regama, 2015). Sander et Scherer (2009) conçoivent l'émotion comme une réponse, une réaction adaptée de l'individu à un événement qu'il évalue comme significatif pour lui. L'émotion comporte différentes composantes psychologiques et physiologiques. Il sera en effet intéressant de comprendre comment ces émotions circulent dans le discours et ce qu'entreprend l'animatrice avec ces émotions. Ainsi, ce travail n'a pas pour objectif d'analyser l'efficacité du parcours de reliance proposé aux enfants, mais bien d'observer concrètement comment ce processus fonctionne et

d'apporter des éléments de compréhension utiles au développement de ma pratique réelle et de mes compétences sur le terrain.

Concrètement, ce travail comprend trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la présentation du contexte professionnel dans lequel s'inscrit ce travail. Cette partie sera dédiée à la description de l'association et de son dispositif d'intervention : le parcours de reliance. Le deuxième chapitre pose le cadre théorique, avec une perspective psychosociale et culturelle, sur lequel reposent les analyses présentées dans le troisième chapitre. Le troisième chapitre constitue le volet pratique de ce travail. Il sera consacré à la présentation de la méthodologie, à l'analyse des données issues de l'animation d'un groupe d'enfants dans le cadre de l'Association As'trame et, finalement, à la discussion des résultats. La conclusion a pour ambition finale d'apporter au lecteur une vision personnalisée de ce que cette recherche m'a appris sur ma pratique et de ce que j'en retiens pour le futur.

CHAPITRE 1 : L'ASSOCIATION AS'TRAME ET SON DISPOSITIF D'INTERVENTION

Ce chapitre est dédié à la présentation de l'Association As'trame Neuchâtel et de son dispositif d'intervention. Cette présentation a pour but de décrire le contexte professionnel dans lequel s'inscrit cette analyse de pratique.

1 L'ASSOCIATION AS'TRAME

As'trame Neuchâtel est une association cantonale à but non lucratif, politiquement et confessionnellement neutre. Cette association, créée en 2008, a différents buts : d'une part, venir en aide aux familles en situation de crise suite à une rupture de liens telle que le deuil, la maladie ou la séparation conjugale, mettant en danger la santé physique ou psychique des enfants, des adolescents et des adultes ; d'autre part, développer des actions de prévention face à ces difficultés. Par conséquent, les objectifs spécifiques d'As'trame sont d'offrir différentes prestations psychosociales telles que les parcours de reliance, des suivis individuels et des actions de prévention et de promotion de la santé.

Le parcours de reliance, dispositif d'intervention précoce et préventive, a été créé en 1995 par Mme Genoud-Champeau, alors directrice et fondatrice de la Fondation As'trame à Lausanne. Ce dispositif a été développé initialement dans le but de soutenir les enfants qui perdaient un parent atteint du SIDA. Il s'agit d'une approche non médicalisée, simple, facile d'accès et destinée aux enfants, permettant de répondre le plus spécifiquement possible à la souffrance manifestée en réaction au décès d'un proche. Face au succès obtenu par ce parcours de reliance et à l'impact positif sur la famille, la

Fondation As'trame a choisi d'étendre son action à d'autres situations de rupture de liens familiaux tels que les divorces ou séparations, et les maladies de longue durée. Parallèlement, le parcours de reliance a été adapté au public adulte, également demandeur de ce soutien. Le développement d'As'trame, s'est fait dans un premier temps par l'ouverture, en 2006, d'une antenne à Genève, sous l'égide de la Fondation. Dans un second temps, durant l'année 2008, des associations locales, juridiquement indépendantes de la Fondation, ont vu le jour en Suisse romande (Valais, Fribourg et Neuchâtel), pour répondre à une demande grandissante. Finalement en 2010, un partenariat avec le Centre Social Protestant de Berne-Jura a été signé pour le suivi d'enfants de parents séparés ou divorcés. Depuis 2010, As'trame a aussi traversé la frontière franco-suisse et s'est développée dans la région parisienne. Ces différentes antennes et associations cantonales et françaises sont toutes liées à la Fondation à Lausanne par une convention définissant les modalités de collaboration qu'elles sont tenues de respecter, afin d'assurer la même qualité de prestations auprès des familles.

Au niveau cantonal, As'trame Neuchâtel est dirigée par un comité bénévole composé de sept membres. Deux intervenantes professionnelles, toutes deux animatrices et co-fondatrices de l'association neuchâteloise, accueillent et soutiennent les familles selon le dispositif érigé par la Fondation à Lausanne. Il s'agit d'une psychologue FSP et d'une infirmière spécialisée titulaire d'un diplôme universitaire dans les soins palliatifs et le deuil, en cours de réalisation d'un master en psychologie (moi-même). Elles sont spécifiquement formées à l'approche d'As'trame.

As'trame s'adresse à un public très large puisque l'Association accueille des enfants dès l'âge de quatre ans, des adolescents et des adultes. Les familles en rupture qui s'adressent à As'trame sont informées de son existence par différents canaux de communication tels que des brochures présentant les services d'As'trame à disposition dans une variété de lieux ciblés, un site Internet, les quotidiens locaux, les médias ou « le bouche-à-oreille ». Les personnes sont aussi régulièrement envoyées par différents spécialistes : enseignants, éducateurs, animateurs socio-éducatifs, infirmiers, pédiatres, médecins généralistes, psychologues, pédopsychiatres, psychiatres, psychothérapeutes, pompes funèbres, assistants sociaux, avocats, médiateurs, etc. Le travail en réseau avec ces professionnels est donc essentiel pour l'association ; il est favorisé par le développement de collaborations avec diverses institutions cantonales, voire romandes, ou avec des groupes de professionnels. Pour entretenir ce travail de réseau, les intervenantes se rendent régulièrement dans des institutions, crèches, associations ou auprès d'autres professionnels pour présenter l'association et ses prestations. Une à deux fois par an, une demi-journée de sensibilisation à la thématique de la rupture de liens est organisée au sein du canton. Elle s'adresse principalement aux professionnels et bénévoles concernés par le thème du deuil chez l'enfant. Grâce à ce dispositif de communication, As'trame Neuchâtel gagne en reconnaissance auprès du public et des professionnels. En effet, depuis sa création en 2008, ses activités auprès des familles touchées par une rupture ont augmenté, et elle est de plus en plus sollicitée par des professionnels nécessitant des conseils, une intervention spécialisée dans leur institution ou dans le but de référer une famille.

L'association étant indépendante au niveau administratif et économique de la Fondation à Lausanne, ses ressources financières proviennent principalement des prestations fournies. Afin de rester accessible à tous et de pouvoir soutenir toutes les familles indépendamment de leur situation socio-économique, l'association adopte des tarifs plus avantageux que ceux pratiqués en cabinets thérapeutiques. Et pour les familles en difficulté, As'trame propose des tarifs préférentiels sur présentation d'un dossier fiscal attestant d'une certaine précarité. Toutefois, le bénéfice issu de ces prestations ne couvrant pas la totalité des frais liés à l'activité de l'association, il est nécessaire de lever des fonds auprès de diverses institutions publiques et privées. As'trame Neuchâtel bénéficie également depuis 2016 du soutien du Service de Protection de l'Adulte et de la Jeunesse, le SPAJ, sous forme d'une subvention annuelle. Ce soutien financier étatique prouve la reconnaissance officielle d'As'trame comme institution intégrée dans les réseaux de la jeunesse et de la santé du canton. De plus, cette subvention permet de formaliser les conditions de travail et de rémunération des animatrices en tant qu'employées, et d'assurer une certaine pérennité financière à moyen terme.

Concernant son appellation, As'trame est un néologisme accompagné du logo du petit prince de Saint-Exupéry (de Saint-Exupéry, 1999) pour rappeler que l'enfant est au centre de l'action d'As'trame. Ce petit prince relie le « s » de « As » et le « t » de « trame ». « As » reprend le mot « astre » en référence aux étoiles, au ciel et à leur symbolique, et plus généralement à la spiritualité (sans connotation religieuse) et « trame » évoque la trame des jours, la trame du temps avec lequel il faut compter dans le travail ou chemin de deuil. Le petit prince relie ainsi deux dimensions de la vie, la terre et le ciel, la vie et la mort.

Ce néologisme, créé au moment de la naissance de la Fondation, reste d'actualité. En effet, les intervenantes des différentes associations, en majorité des psychologues, reconnaissent en ce logo ainsi que le message qu'il évoque une image représentative de leur pratique. Cela constitue une particularité intéressante car la psychologie est rarement associée à la spiritualité.

2 UN DISPOSITIF D'INTERVENTION : LE PARCOURS DE RELIANCE

Ce point présente le dispositif d'intervention utilisé par As'trame. Avant tout, il est utile de préciser qu'il n'existe pas de cadre théorique précis relatif à ce dispositif. En effet, l'élaboratrice du dispositif d'intervention n'a pas jugé nécessaire de transmettre le cadre théorique à la base de sa démarche, mais a préféré s'appuyer sur la transmission de l'aspect pratique et pragmatique du dispositif lors des formations internes aux intervenantes. Ces intervenantes se sont ensuite appropriées cet enseignement, qu'elles ont mis en pratique dans le cadre de leur activité d'animation.

2.1 Les bases théoriques du parcours de reliance

Si le cadre théorique n'a pas été l'élément prioritairement transmis par Mme Genoud-Champeau, fondatrice d'As'trame et du parcours de reliance, il est toutefois possible d'en tracer les contours, en s'appuyant sur son origine et sur sa mise en pratique.

Mme Genoud Champeau a élaboré le parcours de reliance à l'occasion de l'obtention de son diplôme de Hautes Etudes de pratique sociale en France. Ce parcours s'appuie sur des éléments issus de divers courants théoriques afin de tenir compte de la complexité du travail du deuil. Comme le deuil touche

plusieurs sphères de l'individu, il a fallu créer un parcours qui réunît en un seul dispositif d'intervention plusieurs composantes essentielles dont on suppose que la personne a besoin pour franchir les étapes de son processus de deuil.

Même si Mme Genoud-Champeau n'a pas laissé de traces écrites précises des bases théoriques sur lesquelles elle s'est appuyée, je peux toutefois déduire de ma pratique certains présupposés théoriques, décrits dans le paragraphe suivant. C'est en particulier le cas pour le dispositif mis en place dans le cadre de l'accompagnement des enfants subissant le divorce de leurs parents, que je vous présenterai dans ce travail.

Parmi les éléments théoriques à l'arrière-fond de la pratique mise en place par Mme Genoud-Champeau, on trouve ainsi tout d'abord des principes spécifiques au débriefing, qui sont appliqués lors du parcours de reliance. Ces principes sont choisis pour aider la victime à mettre de l'ordre dans le chaos intérieur qu'elle vit, mélange confus d'événements, de pensées et d'émotions résultant du traumatisme subi. La sécurité des échanges est assurée tout au long du parcours grâce à un cadre solide, bien délimité, mais toutefois flexible et adaptable aux différentes situations rencontrées. Dans un premier temps, les enfants sont invités à décrire les faits, en les séparant de l'affect. Dans un deuxième temps, ils sont encouragés à exprimer leurs émotions. En effet, afin de favoriser le processus de deuil, l'accent est mis sur la « validation », c'est-à-dire la reconnaissance de leur vécu émotionnel, et sur sa verbalisation. Le parcours de reliance ne se résume pas à une séance de débriefing.

Le parcours s'appuie également sur une conception du groupe et des relations interpersonnelles, mais aussi de la communication et des échanges au sein de cet espace sécurisé, telle qu'envisagées par deux approches, l'une davantage psychanalytique (René Kaës, Donald Winnicott, Sigmund Freud), l'autre, systémique (école de Palo Alto). Enfin, des spécialistes du deuil comme Michel Hanus¹ et Marie-France Bacqué² se sont révélés des guides précieux au travers de leurs écrits et ont ainsi livré quelques outils théoriques pertinents pour encadrer le processus de deuil, au sens de la perte.

Toutes les influences précitées ont contribué à la forme et au contenu du parcours de reliance pour les enfants.

2.2 La description du dispositif de base

Le parcours de reliance constitue l'offre de base commune à la Fondation et à toutes les associations As'trame. Il initie un travail personnel autour des événements familiaux vécus. Il s'apparente à la prévention et à la promotion de la santé plutôt qu'à de la thérapie proprement dite. En effet, As'trame postule que les accidents de vie comme perdre un parent, vivre avec un proche malade ou voir ses parents se séparer ne sont pas des maladies et ne nécessitent donc pas, dans un premier temps du moins, de prise en charge médicale ou thérapeutique. Il s'agit plutôt d'accompagner la personne dans un

¹ Pour plus de développements, voir Hanus, M., & Sourkes, B.-M. (1997). *Les enfants en deuil. Portraits du chagrin*. Paris, France : Editions Frison-Roche. Ou encore : Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie. Deuils et séparations chez l'adulte et chez l'enfant*. Paris, France : Maloine.

² Pour plus de développements, voir Bacqué, M.-F. (1992). *Le deuil à vivre*. Paris, France : Odile Jacob.

processus de construction du sens lorsqu'elle se retrouve dans une situation qu'elle ne maîtrise pas et de la soutenir dans sa recherche active de solutions. Toutefois, en fonction de la fragilité ou de la vulnérabilité de cette personne, un soutien thérapeutique spécialisé peut s'avérer nécessaire. Le parcours de reliance permet ainsi de dépister les personnes ou les familles fragiles qui pourraient avoir besoin d'une orientation vers un professionnel plus adapté à leurs difficultés.

2.3 Le concept de « reliance »

Le mot « reliance », concept à la base de ce parcours, fil conducteur du dispositif mis au point par As'trame, est une notion empruntée au langage sociologique. En effet, Clause (1963, cité dans Bolle de Bal, 2003) définit pour la première fois la notion de *reliance sociale* comme un besoin psychosocial consistant à rechercher des liens fonctionnels complémentaires ou substitutifs à des liens rompus, en réponse à l'isolement ressenti. Plus tard, un autre sociologue, Bolle de Bal décrit la reliance comme, d'une part, « l'acte de relier ou de se relier : la reliance agie, réalisée, c'est-à-dire l'acte de reliance » et, d'autre part, comme « le résultat de cet acte : la reliance vécue, c'est-à-dire l'état de reliance » (Bolle de Bal, 2003, p. 103).

Le concept de reliance s'accompagne obligatoirement de son contraire « déliance », déliance/reliance formant un couple inséparable et complémentaire. La déliance est donc la condition sine qua non de la reliance. La reliance relie là où les liens sont rompus, déliés. Elle articule l'individu (relier les différentes facettes de la personnalité, se relier à soi), le collectif (se

relier avec les autres, l'entourage), la culture et la société (se relier avec le monde) (Bolle de Bal, 2003).

Concept phare d'As'trame, la reliance constitue le fondement, le sens et la finalité du parcours de reliance : il s'agit de créer de nouveaux liens au sein d'une nouvelle configuration familiale suite à une rupture, non seulement avec les autres, mais aussi avec soi-même, afin de pouvoir grandir le plus harmonieusement possible.

2.4 Le cadre du parcours

Le cadre, c'est-à-dire l'ensemble des données matérielles telles que les horaires, la durée et le rythme hebdomadaire des séances, est la condition nécessaire pour assurer la sécurité émotionnelle, affective et physique des échanges. Fait également partie du cadre tout ce qui se passe à l'intérieur de chaque séance tel que les rituels d'accueil et de clôture, le rythme, les activités propres à chaque séance, le déplacement dans les différents lieux de la salle, les règles de vie du groupe et le respect de la confidentialité.

En théorie, les animatrices sont tenues de respecter précisément la forme et le contenu prescrits, et ne sont pas censées prendre l'initiative de s'en écarter. Mais qu'en est-il concrètement, dans la pratique ? L'un des buts de ce travail consiste précisément à éclaircir la différence entre travail prescrit et travail réel (Clot, 1999).

2.5 Les divers parcours de reliance

Un nom particulier est donné aux trois types de parcours de reliance selon les thématiques abordées : « Mille étoiles » pour le parcours lié au décès,

« Ma famille autrement » en cas de séparation/divorce et « Stéthoscope » lors de la maladie d'un proche.

Valable pour les trois types de rupture, le parcours de reliance est une unité de travail de base qui forme un tout. Il s'agit d'une suite de cinq séances articulées autour de cinq étapes précises et progressives permettant à chaque personne de reconstruire peu à peu une relation à soi, aux autres et à la vie. Un entretien préalable avec la famille et une animatrice précède le parcours, de même qu'un entretien final six semaines après la cinquième rencontre. Ce parcours s'adapte sans peine aux diverses situations de rupture de liens et aux différents groupes d'âge.

Les objectifs du parcours sont multiples : mobiliser le processus de transition, développer les ressources de l'enfant et de sa famille, encourager l'apprentissage émotionnel et cognitif en lien avec l'éducation thérapeutique, identifier les possibles complications du processus de deuil et finalement dépister les enfants et les familles à risque et les orienter vers une structure adaptée.

Le parcours de reliance peut être vécu en groupe, en suivi individuel ou en fratrie. En règle générale, le groupe est privilégié, surtout pour les enfants, sauf en cas de situations particulières (décès par meurtre, violence, abus, maltraitance, souhait de l'enfant, particularité chez le jeune pour laquelle l'intervention doit être adaptée, contraintes organisationnelles chez les parents ne pouvant pas se plier aux horaires du groupe). Le nombre limité de cinq séances, au rythme d'une par semaine, permet, d'une part, aux enfants de créer des liens entre eux, de maintenir un fil rouge d'une rencontre à l'autre et

de rester motivés et, d'autre part, à la famille de s'organiser pour assurer la participation de la personne à toutes les séances.

2.6 Le groupe

La configuration du groupe vise à favoriser les échanges entre les participants. Dans le contexte d'As'trame, un groupe se compose de cinq enfants au maximum, de la même tranche d'âge et vivant la même situation de rupture. Ils sont encadrés par une ou deux animatrices selon leur nombre et leur âge. La composition du groupe ne change pas au cours du parcours ; il est donc fermé.

2.7 Le déroulement des séances

Le contenu de chaque séance varie en fonction du type de rupture. Dans le cadre de ce travail, je me centrerai uniquement sur le dispositif du parcours de reliance relatif au divorce appelé « Ma famille autrement », puisque les données analysées sont issues de l'animation d'un parcours de groupe composé d'enfants ayant vécu la séparation parentale. Les détails de ce groupe seront décrits dans le dispositif de recherche.

2.7.1 Le canevas des séances

Afin d'assurer un cadre sécurisant, chaque séance est rythmée par différents moments et plusieurs éléments que l'enfant retrouve à chaque rencontre du groupe :

- Accueil des enfants avec un moment de partage sur ce qui s'est passé durant la semaine et un rituel autour des émotions dès la troisième séance.

- Introduction du thème de la séance avec la présentation de l'activité.
- Réalisation de l'activité avec déplacement du groupe autour de la table. L'activité proposée varie en fonction de l'âge des enfants, de leurs caractéristiques, de leurs histoires et de la dynamique du groupe.
- Discussion réflexive autour de l'activité et sur ce qui a été fait de manière à ce que l'enfant puisse élaborer sa propre pensée par rapport aux événements et donner du sens à son vécu.
- Fin de l'activité avec un compliment de la part de l'animatrice au reste du groupe et un rituel sur les émotions dès la troisième séance.
- Clôture de la séance par une collation, moment agréable de transition avec l'occasion de discuter de sujets divers.

Le déroulement standard de chaque séance du parcours de reliance est décrit ci-dessous.

2.7.2 L'entretien préalable en famille

Les buts de cette première rencontre entre la famille et l'animatrice sont les suivants :

- Présentation à la famille du parcours de reliance.
- Prendre connaissance de l'histoire de la rupture et des données pertinentes pour la prise en charge de l'enfant.
- Connaître les attentes et les objectifs des parents et de l'enfant.

Le déroulement et les outils transmis par la conceptrice du parcours de reliance pour l'entretien préalable sont les suivants :

- Présentation, aux parents et aux enfants, des différentes étapes du parcours avec les thématiques abordées.
- Entretien semi-structuré avec les parents. Ces différents thèmes sont abordés : histoire de la rupture, date de la séparation physique, annonce de la séparation aux enfants, réactions émotionnelles immédiates, réactions émotionnelles actuelles de l'enfant, éléments utiles de l'anamnèse familiale et de celle de l'enfant, attentes, perception de l'avenir.
- Discussion avec l'enfant sans les parents. Quelques exemples de questions qui sont posées à l'enfant : *Sais-tu pourquoi tu es là ? Est-ce ton choix de venir à As'trame ? Y-a-t-il quelque chose de particulier dont tu aimerais qu'on parle toi et moi ? Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en ce moment ? Y-a-t-il d'autres difficultés que tu rencontres dans ta vie ? Comment fais-tu pour t'en sortir ? Comment imagines-tu que le parcours pourrait t'aider ?*
- Utilisation d'une grille de signes réactionnels³ de nature émotionnelle, cognitive et comportementale afin d'identifier et évaluer quantitativement les signes observés. Cette feuille est remplie par les parents, alors que l'enfant en remplit une autre, adaptée à son âge.

³ Cette grille a été élaborée par les intervenantes et la directrice d'As'trame au fil de leur expérience de travail avec des enfants vivant une rupture familiale. Elle regroupe une liste de signes réactionnels observés par l'entourage de l'enfant ou exprimés par l'enfant lui-même.

Pour la suite des séances, les objectifs et les outils seront succinctement décrits afin de respecter une clause de confidentialité signée par les intervenantes garantissant la non-diffusion du processus du parcours à l'extérieur d'As'trame. En effet, le déroulement ainsi que les outils sont transmis seulement aux professionnelles animant des parcours de reliance dans les structures As'trame, lors d'une formation prévue à cet effet.

2.7.3 Séance 1 : Ma famille

Les buts de cette première séance de groupe sont les suivants :

- L'enfant fait connaissance avec les autres participants.
- L'enfant se sent en sécurité dans le groupe.
- L'enfant se sent intégré dans le groupe.
- L'enfant acquiert une compréhension de son histoire personnelle et en a une représentation cohérente qu'il pourra intégrer au cours de son développement.

Cette séance comporte plusieurs temps. Tout d'abord un moment d'accueil par l'animatrice, puis un temps lors duquel les enfants se présentent à tour de rôle par le biais d'un jeu. Ensuite, l'animatrice propose d'élaborer des règles de groupe, avant d'enchaîner sur l'activité thématique autour de la famille avec différents outils selon l'âge des participants : dessin, jeu avec des figurines dans le sable, chemin de vie, jeu avec des boutons de vêtements (symboles pour représenter les membres de sa famille). La séance se termine par un moment récréatif autour d'un goûter.

2.7.4 Séance 2 : Les émotions

Les buts de cette deuxième séance de groupe sont les suivants :

- L'enfant prend conscience et verbalise les émotions qu'il ressent par rapport à son vécu personnel suite à la séparation de ses parents.
- L'enfant développe ses capacités à les exprimer adéquatement.

La séance débute par un rituel d'accueil en groupe.

La première activité est dédiée à la découverte des émotions de base grâce à un jeu de mime par exemple, d'un livre ou encore de « sucettes émotion ». La seconde partie est dédiée à l'expression du vécu émotionnel de chaque enfant suite à la séparation parentale. Ce travail sur les émotions s'articule autour d'un bricolage, d'écoute d'extraits musicaux, ou d'un photolangage. La séance se termine par le rituel du goûter.

2.7.5 Séance 3 : L'estime de soi

Les buts de cette troisième séance de groupe sont les suivants :

- L'enfant maintient ou acquiert une bonne estime de soi.
- L'enfant identifie ses propres capacités, ses qualités et ses compétences.

Comme dans les séances précédentes, l'animatrice propose un rituel d'accueil avec la verbalisation de l'émotion que chaque participant ressent en arrivant à As'trame. La séance se poursuit avec une activité autour de l'identification par les enfants de leurs qualités physiques, psychiques, comportementales et émotionnelles par le biais d'un jeu, de divers bricolage ou collage : l'étoile de

mes qualités, la fleur de mes qualités, l'arbre de mes qualités, la feuille de star, la boîte à trésors, par exemple. Le rituel du goûter clôt la séance. Avant de partir, l'animatrice demande à chaque enfant de dire avec quelle émotion il repart. Ce rituel sera repris à la fin de chaque séance.

2.7.6 Séance 4 : Les changements

Le but de cette quatrième séance de groupe est d'amener l'enfant à intégrer sa nouvelle situation de vie en identifiant ce qui lui déplaît et ce qui lui plaît dans les différents moments de sa vie, y compris quand il est chez son père et chez sa mère.

Après le rituel d'accueil, une activité autour des contraires est organisée à l'aide d'une démarche symbolique qui varie selon les âges : bouteille de sable, décoration d'une plante, cœur en perles. Les enfants se quittent après le rituel de clôture.

2.7.7 Séance 5 : Les ressources

Le but de cette cinquième séance de groupe est de permettre à l'enfant d'identifier ses ressources internes et externes afin de renforcer ses compétences et son autorégulation émotionnelle.

Après le rituel d'accueil, les enfants identifient par le biais d'une activité créatrice leurs ressources en termes de personne, lieux, activités, qualités. Plusieurs activités sont proposées, dont le cube-ressource ou l'arbre des ressources, par exemple. Une évaluation du parcours a lieu afin de nommer les changements que les enfants ont observés les concernant. Avant le goûter, les

enfants reçoivent de l'animatrice un cahier personnalisé regroupant toutes les activités et créations réalisées lors des cinq rencontres.

2.7.8 Séance 6 : Le bilan avec les parents

Les buts de cette sixième séance avec les parents sont les suivants :

- Evaluation des effets du parcours de reliance chez l'enfant par les parents et par l'enfant.
- Restitution aux parents de la synthèse des observations de l'animatrice.
- Renforcer les compétences parentales et la co-parentalité si besoin.
- Planifier et orienter la suite de la prise en charge de l'enfant si besoin.

Il s'agit d'une discussion entre l'animatrice, les parents et parfois l'enfant, afin d'évaluer l'impact du parcours sur le jeune et le reste de sa famille : Quels sont les changements observés ? Quelles sont les forces et les fragilités de l'enfant ? Faut-il orienter l'enfant vers une autre structure et si oui, de quel type ? La discussion s'oriente aussi sur les compétences à renforcer chez les parents ou d'éventuels aménagements à penser.

2.8 Le parcours de reliance : du prescrit au réel

2.8.1. Le cadre transmis et son adaptation

Au-delà des actions prescrites par le dispositif, se trouvent aussi les intentions et les attentes propres de l'animatrice. En effet, les buts et les outils fixés, élaborés et transmis découlent des théories dont Mme Genoud-Champeau s'est inspirée lors de ses recherches. Toutefois, ces buts représentent les attentes de la conceptrice du dispositif, diffusées sous forme de prescription,

et non celles de l'animatrice. Les directives laissent en effet peu de marge de manœuvre, de liberté et d'initiative pour s'ajuster à la situation que l'animatrice est en train de vivre. C'est ainsi que, dans son rôle, l'animatrice donne du sens à ce que Mme Genoud-Champeau a mis sur pied, par le biais d'un processus actif d'appropriation, de construction de savoirs et non plus de répétition de savoirs (Perrenoud, 1998). De ce processus d'appropriation émergent alors les attentes spécifiques de l'animatrice, qui sont le résultat d'une réinterprétation des éléments enseignés et assimilés (Paun, 2006). Ces éléments sont adaptés au contexte réel d'animation en tenant compte de sa singularité, et non plus en termes d'activités prescrites (Clot, 1999 ; Dejours, 2003).

On a vu les buts visés et les outils prescrits pour chaque séance de groupe. Toutefois, dans la pratique, les séances évoluent différemment. L'animatrice doit s'adapter aux participants, à la dynamique de groupe et faire parfois face aux imprévus. Elle réorganise le cahier des charges en adaptant les outils prescrits ainsi que ses interventions afin de suivre à la fois les intentions prescrites et celles qu'elle forge pour elle au fil de la réadaptation du cadre. Il sera aussi intéressant d'observer si les enfants s'approprient les intentions de l'animatrice lors de leur participation au parcours de reliance.

Au niveau de la démarche, j'ai utilisé les différents objectifs et outils au travers de mon expérience quotidienne d'animatrice pour organiser le cahier des charges des cinq séances décrites ci-dessous. Il s'agit donc de la pratique réelle relevant de mon expérience. Les cinq points suivants sont consacrés à la

description de ma pratique réelle dans le cadre d'animation d'un groupe ayant servi de corpus à l'analyse dans le cadre de ce travail.

2.8.2. La pratique réelle lors des cinq séances enregistrées pour l'analyse

2.8.2.1 Séance 1 : Ma famille (pratique réelle)

Cette première séance est axée sur l'histoire de la séparation telle que vécue par l'enfant, avec l'intention dans un premier temps de privilégier l'aspect descriptif et la relation des faits et des comportements. Ma principale attente pour cette séance, et pour toutes les autres d'ailleurs, est que les enfants interagissent entre eux afin qu'ils partagent leur histoire et identifient d'éventuels vécus similaires. La perception d'un sentiment d'appartenance à ce groupe est ainsi facilitée, ce qui permet de créer une certaine cohésion entre les enfants. En effet, ma première intention est de créer un climat de partage propice aux échanges. Par conséquent, je privilégie une activité ludique, celle du jeu de la bouteille, afin qu'ils se présentent à tour de rôle et apprennent à se connaître. Par l'intermédiaire de cette activité, je souhaite également que chaque enfant puisse avoir un espace, un espace pour prendre la parole, un espace pour prendre sa place dans le groupe. Les analyses menées dans ma recherche examineront d'ailleurs si les enfants se sont appropriés mes attentes.

La deuxième activité est celle de la présentation par chaque enfant de sa famille telle qu'il la perçoit actuellement. Je demande tout d'abord à chacun de dessiner ses deux maisons sur une feuille, puis de placer les membres de sa famille dans chacune des maisons. Il se place ensuite. Une fois les dessins réalisés, chaque enfant explique le sien au groupe. Par l'intermédiaire de la

description de sa famille et du récit de l'annonce de la séparation, mon attente est que l'enfant puisse avoir une représentation correcte de son histoire en identifiant des repères clairs qui l'aident à en retrouver le fil (ses deux lieux de vie, sa place dans chacun de ses deux foyers, l'organisation hebdomadaire entre ses deux maisons). Il s'agit pour l'enfant de remettre un peu d'ordre dans la représentation actuelle de sa vie et dans ses pensées par la narration qui permet de donner une forme à la réalité. Le contenu et la cohérence de la présentation de sa famille et de son récit sont des indices pour déterminer ce que l'enfant a compris de la séparation parentale et comment il se la représente.

2.8.2.2 Séance 2 : Les émotions (pratique réelle)

La séance 2 est consacrée au thème des émotions, fil rouge du parcours de reliance. Mon attente est double. Premièrement, je souhaite amener chaque enfant à commencer à prendre conscience des émotions qu'il vit, d'une part, en se focalisant sur les sensations corporelles qui leur sont liées car l'émotion est aussi une expérience physiologique et, d'autre part en mettant en mots les émotions ressenties. Deuxièmement, je vise à ce que l'enfant développe ses capacités à exprimer ces dernières adéquatement et qu'il les verbalise aux personnes concernées.

Afin de faciliter cet apprentissage, je propose une première activité sous forme de mime afin, pour certains, de découvrir les émotions de base et, pour d'autres, d'enrichir leurs connaissances sur ce thème. Cette première étape est nécessaire avant de réaliser un travail plus personnel d'introspection avec la tâche suivante. L'outil que je privilégie pour la deuxième activité est celui du

« bonhomme émotions » (bonhomme pré-dessiné sur une feuille format A3) dans lequel l'enfant symbolise, à l'aide de différents matériaux qu'il choisit, les sensations qu'il vit en lien avec les émotions ressenties. Mon but est d'utiliser la dynamique de groupe pour favoriser cet apprentissage émotionnel par la résonance du vécu de l'un chez les autres et ainsi co-construire du sens à leur expérience.

Cette deuxième rencontre offre la possibilité d'observer comment les enfants échangent autour des émotions, de quelle manière ces dernières sont mises en mots et circulent entre eux, et comment je favorise ou non l'expression émotionnelle des enfants. Ce thème est d'ailleurs un des objets d'analyse.

2.8.2.3 Séance 3 : L'estime de soi (pratique réelle)

Mon attente pour cette troisième séance est que chaque enfant identifie ses propres qualités et celles des autres en les nommant. Le but de cette activité est de favoriser l'estime de soi, souvent mise à mal par le fait de se sentir pris dans le conflit parental.

Je choisis une activité, celle de l'étoile des qualités, qui invite chaque enfant à écrire des qualités à ses camarades sur une étoile dessinée et collée au dos de chaque participant. Cet exercice encourage les enfants à interagir, à se rapprocher physiquement et ainsi renforcer le lien qui peine plus ou moins à prendre forme dans le groupe. Ensuite les enfants complètent de manière individuelle leur étoile avec leurs propres qualités qu'ils se reconnaissent. Ils lisent au reste du groupe chacune de leur qualité. Le but est qu'ils s'entendent nommer leurs propres qualités, phénomène facilitant, à mon avis, leur

intériorisation. L'activité se termine par la décoration de cette étoile afin qu'ils prennent conscience de leur valeur.

2.8.2.4 Séance 4 : Les changements (pratique réelle)

Mon attente par rapport à la séance 4 est de favoriser l'intégration chez l'enfant de sa nouvelle situation familiale en lui permettant d'exprimer ce qui est douloureux ou plus facile pour lui à vivre dans les différents lieux et moments de sa vie. Pour ce faire, j'aimerais que l'enfant identifie sur une feuille divisée en quatre parties ce qui est agréable/désagréable chez maman/papa. Mon intention est d'aider l'enfant à percevoir les nuances dans son quotidien afin d'éviter la polarisation, l'idéalisation, le clivage d'un lieu ou d'une personne : tout est bien chez maman et tout est mal chez papa. Je propose comme support à ce travail cognitif et émotionnel souvent difficile pour les enfants une deuxième activité, cette fois-ci de symbolisation. Cette tâche facilite l'intégration des contraires (plaisir/déplaisir) par leur représentation dans un objet unique, telle une bouteille remplie de couches de sable de différentes couleurs choisies par l'enfant pour représenter et organiser les éléments positifs et négatifs de sa vie, passés et actuels. Implicitement, ces deux activités ont un rôle dans la construction identitaire de l'enfant et de son estime de soi. Dans ce sens, je suis attentive au fait que l'enfant puisse exprimer des éléments positifs à l'égard de chacun de ses parents, car il est lui-même constitué d'un peu des deux.

Cette activité me permet également d'observer les ressources et fragilités des enfants par rapport au vécu des différences, et comment elles pourraient

influencer leur capacité d'intégrer la séparation parentale dans leur histoire personnelle.

2.8.2.5 Séance 5 : Les ressources (pratique réelle)

La séance 5 comme la séance 1 se déroule en deux temps.

Je consacre la première partie aux ressources et à leur identification par chaque enfant au travers de la construction d'un « cube ressources ». Concrètement, le jeune dessine sur chacune des faces une idée de ressource interne ou externe sous la forme d'une activité, d'un lieu, d'une personne ou autre. Le but du jeu est que lorsqu'il ne se sent pas bien, il lance le cube et réalise l'activité qui est inscrite sur la face gagnante. Par le biais de cette création, mes intentions sont que les enfants partagent leurs ressources, afin qu'ils enrichissent leurs capacités à faire face et à agir lors de moments plus difficiles à vivre pour eux.

En deuxième partie, je souhaite que chaque enfant puisse faire un bilan personnel sur son expérience au sein du groupe et sur ce que le parcours a induit comme changements chez lui. Mon intention est que les enfants reconnaissent subjectivement leurs progrès, les éléments qui ont évolué favorablement pour eux, ce qui leur a permis cette progression, quels outils les ont aidés dans les séances et finalement ce qui a été plus difficile à vivre ou à faire pour eux et pour quelles raisons.

Finalement, je leur remets leur cahier regroupant toutes les activités réalisées, en les encourageant à l'utiliser à la maison et à le montrer à leurs parents, à leurs frères et sœurs et aux copains si cela s'y prête.

Avant de conclure, je vérifie avec eux s'il y a d'autres thèmes sensibles à discuter qui n'ont pas été abordés. Cette séance clôt le parcours de groupe.

Je remarque que les objectifs généraux prescrits pour chaque séance me guident dans l'élaboration de mes attentes et donc dans la manière dont je m'y prendrai pour y répondre. Pratiquement, cela implique que je suive l'évolution du groupe et évalue en continu si mes attentes et les outils sont toujours adaptés à la situation. Cela signifie que, parfois, dans l'immédiateté de l'action, je suis obligée de faire autrement car ce que j'avais anticipé ne se passe pas comme prévu. Chaque séance est en fin de compte co-construite par le groupe.

CHAPITRE 2 : LE CADRE THEORIQUE

Pour rappel, le but de ce travail est d'observer la réalité des échanges au sein d'un groupe As'trame où les enfants interagissent sous la dynamique du discours et donnent sens à leur expérience. Je m'intéresserai ici particulièrement à comprendre les phénomènes qui favorisent la construction du sens de l'expérience vécue par les enfants suite au divorce de leurs parents.

La compréhension de la construction du sens est complexe et exige d'adopter une approche pluridimensionnelle. Pour ce faire, j'aborderai l'étude de cette construction par le biais de la psychologie sociale et de la psychologie culturelle, en mettant un accent particulier sur l'étude des interactions verbales. Ces approches étudient le rôle de l'autre dans la construction psychologique de l'individu. Dans un premier temps, je circonscrirai quelques notions sur le groupe sous l'angle psychosocial. Je décrirai ce qu'est le groupe, les processus qui s'y rattachent en termes de dynamique du groupe selon l'approche lewinienne, et j'aborderai les particularités des groupes d'enfants. Dans un deuxième temps, je développerai la dynamique communicationnelle et les interactions qui régissent les relations au sein du groupe avant de me focaliser sur l'interaction verbale, et plus particulièrement sur le langage et ses multiples fonctions. Je terminerai en empruntant une perspective discursive et dialogique de la construction du sens.

1. LE GROUPE, LIEU DE CHANGEMENT ?

Nous avons vu que le parcours de reliance est un processus élaboré pour être vécu en groupe. Il est donc légitime de se demander ce qu'est un groupe. Étymologiquement, le terme « groupe » serait d'origine italienne et daterait du

XVII^e siècle. Il viendrait du mot « gruppo » ou « groppo » signifiant « nœud », « assemblage », tout d'abord attribué aux objets, puis élargi aux individus dès le XVIII^e siècle (Anzieu & Martin, 2013 ; Aymard, 2002b ; De Visscher, 2001). De nos jours, le groupe se définit comme un ensemble, plus ou moins organisé, composé d'individus en relation (Blanchet & Trognon, 2014 ; De Visscher, 2001). C'est un lieu d'échanges d'informations, d'émotions, de construction psychologique et sociale, qui forme un tout permettant de penser, d'agir, de ressentir (Blanchet & Trognon, 2014). Aymard (2002b) décrit le groupe comme un lieu à la fois de transmission, de différenciation identitaire et de transformation par le biais de la création. Ces définitions mettent l'accent autant sur l'individu que sur le groupe, ainsi que sur la construction et le changement, notions chères à As'trame, car elles représentent la base du travail proposé par le biais du parcours de reliance en groupe.

On parle de groupe lorsque trois personnes au minimum le composent, le nombre de relations interpersonnelles devant être supérieur au nombre d'individus. afin que la productivité du groupe soit supérieure à celle d'un membre. Dès ce nombre de trois, l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe est possible (Anzieu & Martin, 2013 ; Aymard, 2002b ; Blanchet & Trognon, 2014). On distingue, d'une part, plusieurs tailles de groupe : la foule, qui réunit un grand nombre d'individus ; la bande ; le groupement ; et le groupe restreint, qui lui compte un nombre limité d'individus en relation. D'autre part, il existe deux types de groupes : le groupe primaire, comme la famille par exemple, où les individus entretiennent des liens affectifs entre eux, et le groupe secondaire ou d'organisation (Anzieu & Martin, 2013), où

les relations sont fonctionnelles, comme dans le cadre du travail. Dans ce travail, nous avons donc affaire à un groupe restreint, de type secondaire, composé de quatre enfants. La tâche du groupe est de co-construire du sens au vécu émotionnel : les relations y sont fonctionnelles.

Le groupe ne se définit pas seulement comme étant davantage qu'une masse ou un amas d'individus partageant un espace-temps et un espace-lieu (De Visscher, 2001). Plusieurs conditions sont nécessaires à sa création : une structure, c'est-à-dire une organisation, des limites claires et l'attribution de différents rôles aux participants, un but commun explicité et finalement le développement de relations entre les membres (Anzieu & Martin, 2013 ; Blanchet & Trognon, 2014 ; Landry, 2007).

Le groupe peut être appliqué à différents types d'intervention (Trognon & Batt, 2006) comme la formation, la négociation, l'apprentissage, la thérapie systémique ou psychanalytique, les groupes de jeu, les groupes thérapeutiques (Anzieu & Martin, 2013). Notons toutefois que ces domaines sont rarement bien délimités et qu'il existe des risques d'intrication entre thérapie, développement personnel et formation pouvant par exemple conduire à des confusions (Aymard, 2002b). Le groupe peut aussi avoir une valeur d'étude afin de fournir certaines informations recherchées (Trognon & Batt, 2006).

La définition et la description du groupe social étant achevées, le prochain sous-chapitre aborde les processus du groupe par le biais de la notion de *dynamique* (Aymard, 2002a), le but étant de comprendre comment la dynamique favorise la co-construction du sens dans un groupe.

1.1 La dynamique des groupes

La psychologie des groupes a été fortement marquée par Kurt Lewin, un des fondateurs de la notion de *dynamique des groupes* (Anzieu & Martin, 2013 ; Blanchet & Trognon, 2014 ; De Visscher, 2001 ; Landry, 2007). Ce psychologue a étudié le comportement humain et la formation de groupes restreints en intégrant à la fois des éléments perceptifs de la *Gestalt* et de la physique pour aboutir à sa théorie du champ (Blanchet & Trognon, 2014). Il reprend de la *Gestalt* l'idée suivante : « Le groupe est un tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties » (Anzieu & Martin, 2013, p. 84). Il emprunte à la physique un concept qui se résume en ces termes : « Le groupe et son environnement constituent un champ social dynamique » (Anzieu & Martin, 2013, p. 84).

Le terme *dynamique* se définit par un « ensemble de forces en interrelation et en opposition » (De Visscher, 2001, p. 180). Le groupe est dynamique, car il subit continuellement des modifications par l'action de différentes forces, représentées par les individus. Les individus au sein du groupe sont interdépendants et sans cesse en mouvement. Cette interdépendance est nécessaire pour maintenir l'homéostasie, l'équilibre des forces en présence. Lorsque cet équilibre se rompt, l'individu va adapter, transformer son comportement afin de recouvrer un nouvel équilibre (Anzieu & Martin, 2013).

Quant au champ, il représente « l'ensemble des interrelations, interactions, interinfluences, oppositions, interdépendances existant entre les éléments qui le composent » (De Visscher 2001, p. 184-185). Ainsi, le comportement individuel est à la fois influencé par le champ dans lequel il se situe (Blanchet

& Trognon, 2014), mais aussi capable d'agir sur lui et de le changer (De Visscher, 2001). On observe donc que l'interdépendance entre l'individu et son champ social occupe une place centrale dans le modèle lewinien (Aebischer & Oberlé, 2007). Il n'est pas réaliste de considérer l'un sans l'autre, tout comme il n'est pas possible dans la loi *gestaltiste* de percevoir la figure sans le fond duquel elle se détache (Grossen & Salazar Orvig, 2011b).

Ainsi, la dynamique de groupe, et particulièrement celle d'un groupe restreint, engendre un changement, un changement de comportement, d'idées, de croyances, de normes (Aebischer & Oberlé, 2007 ; Anzieu & Martin, 2013 ; Aymard, 2002a ; Blanchet & Trognon, 2014). La dynamique d'interdépendance est d'ailleurs un outil utilisé en psychothérapie dans les thérapies de groupe (Anzieu & Martin, 2013). Privilégiant la notion d'*entretien clinique de groupe à but d'intervention*, Trognon et Batt (2006) présentent le groupe comme un instrument thérapeutique : être en interaction avec d'autres individus contraint le sujet à comparer son vécu à celui des autres et à s'inspirer de leurs ressources pour faire face à la souffrance. C'est exactement cet effet qui est recherché dans le dispositif du parcours de reliance en groupe à As'trame.

Dans un groupe les participants occupent tous un rôle particulier. La description de celui de l'animateur, fait l'objet du prochain chapitre.

1.2 Le rôle de l'animateur

Même si tout ne dépend pas de l'animateur, il importe de s'intéresser à son rôle pour mieux comprendre son influence sur la dynamique du groupe.

Tout d'abord, qu'entend-on par rôle ? Rocheblave-Spenlé (1969, p.172, cité dans Landry, 2007, p. 197) en donne la définition suivante : « modèle organisé de conduites, relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel ». Ainsi, au sein d'un groupe, les rôles de chaque membre sont interdépendants : l'animateur définit son rôle par rapport aux participants, et les participants définissent leur rôle par rapport à l'animateur, au fur et à mesure que le groupe se construit (Anzieu & Martin, 2013 ; Landry, 2007). Toutefois, pour Blanchet et Trognon (2014), à la différence du leader spontané choisi par le groupe (Trognon & Batt, 2006), l'animateur est un leader professionnel avec deux fonctions principales : une *fonction de production* en organisant la structure du groupe et favorisant la communication, et une *fonction de régulation* en contrôlant d'éventuelles tensions (Aebischer & Oberlé, 2007 ; Blanchet & Trognon, 2014 ; Trognon & Batt, 2006). Grâce à ses deux fonctions, l'animateur maintient un équilibre entre les capacités productives du groupe tout en facilitant la cohésion et un climat d'entente. Concrètement, il évite d'imposer ses idées et intervient de manière indirecte et neutre (Blanchet & Trognon, 2014 ; Rodgers, 2006). Blanchet et Trognon (2014) nomment cette non-directivité *une position métadiscursive*. Cette position fait appel premièrement à la *distanciation*, c'est-à-dire que l'animateur adopte un comportement neutre ou différent du reste du groupe afin de prévenir un conflit destructeur ou un consensus.

Deuxièmement, afin d'éviter toute forme d'influence, l'animateur doit s'adapter aux besoins du groupe en modifiant si nécessaire ses interventions tout en évitant d'imposer ses idées personnelles. Troisièmement, l'animateur

active la discussion et favorise les échanges en respectant l'égalité des tours de parole.

Finalement, il lui revient de garantir le cadre en rappelant les buts, d'encourager la coopération et de souligner les similitudes entre les différents apports de chaque membre (Aebischer & Oberlé, 2007 ; Blanchet & Trognon, 2014). Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons au rôle de l'animateur parce que nous souhaitons analyser son influence, dans le cadre de sa pratique.

Nous allons désormais mettre l'accent plus spécifiquement sur le groupe d'enfants, puisqu'il s'agit du modèle qui nous intéresse dans le cadre du présent travail.

1.3 Le groupe d'enfants

Il existe autant de formes de groupes d'enfants que de professionnels qui les animent et de dénominations qui les identifient. Malgré cette diversité, il est possible d'observer certaines convergences : le groupe dépend principalement de l'âge des enfants et des indications psychopathologiques à intégrer un groupe, lequel se doit d'être homogène (Chapelier, 2009).

À partir de là, comment penser le groupe ? Chapelier (2009) propose de s'intéresser au cadre et au dispositif, deux éléments qui doivent être en cohérence avec les buts recherchés par le processus groupal. Le cadre représente les règles de fonctionnement : le lieu, les horaires ainsi que la durée, les activités, les outils médiateurs, l'animateur. Par ailleurs, Kaës (1994), identifie trois fonctions du cadre : la *fonction contenant* qui offre la

sécurité nécessaire pour réceptionner ce qui est exprimé par les participants ; la *fonction limitante* qui permet à l'enfant de se distinguer des autres dans le groupe ; puis la *fonction transitionnelle* qui permet le processus de changement.

Une fois le cadre défini en fonction des effets recherchés et des besoins des participants, plusieurs types de dispositifs sont possibles pour échanger : l'association libre, le psychodrame et les médiateurs. Je me focaliserai sur ces derniers, car ils sont utilisés dans le cadre des parcours de reliance à As'trame.

L'objet médiateur ou plus concrètement un jouet, un jeu, du papier, un crayon, de la pâte à modeler, par exemple, sert de support à la communication, comme un pont reliant le monde interne au monde externe de l'enfant (Quélin-Souligoux, 2003), et comme facilitateur de l'interaction entre les individus en présence et ceux absents (Tylkowski, 2011). Cette idée est corroborée par Chapelier (2009) qui considère le médiateur comme un équivalent au langage, un organisateur de la pensée, un objet transitionnel en référence à Donald Winnicott. Ainsi, au travers d'un dessin, d'une création, d'un jeu, l'enfant peut se représenter puis exprimer son vécu interne et le partager, voire réguler ses angoisses qu'il exprime par projection sur l'objet ou l'activité (Chapelier, 2009 ; Quélin-Souligoux, 2003).

Dans les groupes d'enfants, l'animateur doit donc être particulièrement créatif, voire joueur, afin d'accompagner les enfants dans leur capacité de représentation de leur vécu (Quélin-Souligoux, 2003).

Ainsi, le groupe se présente comme un lieu, un espace facilitant la co-construction du sens chez ses membres. Que se passe-t-il alors en son sein, au niveau interactionnel, qui explique les changements ? C'est ce que tente d'exposer le prochain point consacré au thème de la communication et des interactions au sein d'un groupe.

2 LA COMMUNICATION ET LES INTERACTIONS

La communication sera abordée sous différents angles : systémique, interactionniste, sociologique et linguistique. Nous nous intéresserons aux processus communicationnels et interactionnels qui sous-tendent la co-construction du sens dans un groupe.

2.1 La communication

De manière générale, la communication permet aux individus d'être en relation, le plus souvent par le biais du langage (Blanchet & Trognon, 2014 ; Landry, 2007 ; Vion 1992). Toutefois, d'autres canaux d'expression sont aussi engagés dans ce processus global (Landry, 2007).

Dans un groupe, la communication est un concept central et se vit au travers des interactions entre les membres. La notion d'interaction, abordée pour la première fois par l'école de Palo Alto, vient complexifier la représentation linéaire de la communication, modèle de Shannon et Weaver (1975, cité dans Landry, 2007 ; Traverso, 1999) aujourd'hui dépassé. Cet ancien modèle décrivait le processus communicationnel comme résultant de l'encodage d'un message par son émetteur, et de son transfert puis de son décodage par le récepteur. En introduisant la notion d'interaction, on rend compte de

comportements verbaux et non verbaux dans la communication, et pas seulement de messages (Vion, 1992). Le concept d'interaction, à la base des différentes théories de la communication, fait l'objet du prochain sous-chapitre.

2.2 L'interaction

Mead est le premier à s'être intéressé au rôle de l'interaction dans la construction de l'identité sociale qu'il appelle le *self* (Dubar 2015). L'interaction permet, par le biais du langage, l'acquisition et la construction active de connaissances, de sens, de relations sociales, d'images identitaires. C'est un médiateur du processus de socialisation inhérent à la constitution du sujet, du soi (Vion, 1992). Nous verrons que la définition de l'interaction varie selon les courants de pensée.

2.2.1 Les définitions de l'interaction

L'école de Palo Alto propose une définition très large de l'interaction sous l'angle systémique : l'interaction ou la communication interpersonnelle se définirait par tout comportement d'un individu perçu par un autre (Blanchet & Trognon, 2014). De ce fait, n'importe quel comportement verbal ou non verbal comme un silence, un geste, une parole, un sourire est un message porteur de sens, émis en présence d'un autre individu, et modifiera l'interaction (Blanchet & Trognon, 2014 ; Vion, 1992). D'ailleurs, une célèbre phrase de Watzlawick et de ses collègues (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972) illustre bien cette idée « on ne peut pas ne pas communiquer » (cité dans Vion 1992, p. 18). En d'autres termes, il s'agit d'un processus continu : en effet, tout en émettant son message, le locuteur est également récepteur, car

selon Mead, il suscite en lui la même réaction qu'il produit chez l'autre (Dubar, 2015).

Kerbrat-Orecchioni (2005) ajoute qu'il existe, d'une part : « l'action mutuelle des individus réunis », c'est-à-dire que les individus agissent les uns sur les autres aux travers des échanges qui conduisent à des changements, et d'autre part, qu'ils agissent ensemble, de manière conjointe, sur la situation (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Traverso, 1999). De même, Vion (1992) décrit l'interaction comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. » (p. 17).

2.2.2 Les éléments constitutifs et influents de l'interaction

Différents éléments constituent et influencent l'interaction : le cadre spatio-temporel, le contexte, l'objectif, les participants, leurs caractéristiques, leurs rôles et leurs statuts (Traverso, 1999 ; Vion 1992). Le contexte interactif, qu'il s'agisse d'une conversation ou d'une consultation, définira la relation et le rapport entre les participants (Vion, 1992).

L'interaction a deux sortes d'objectifs : soit fonctionnels, donc externes à la relation, soit relationnels, permettant d'enrichir cette relation (Traverso, 1999 ; Vion, 1992). Quant aux interactants, ils adoptent des rôles (fonction : vendeur, ami) et des statuts (positions sociales) pouvant évoluer au cours de l'interaction. Leurs caractéristiques démographiques sont susceptibles d'influencer leur communication interpersonnelle. La qualité d'investissement dans l'interaction va dépendre du nombre de participants : plus il y a de monde, moins l'implication est forte (Traverso, 1999).

2.2.3 Comment s'organise l'interaction ?

L'interaction s'organise dans l'alternance des tours de paroles, les interactants respectant ainsi un certain ordre et des règles d'allocation. L'intervention du premier locuteur contraint l'autre à intervenir par réaction. La deuxième intervention est à la fois une réponse et un nouveau stimulus (Naruk, 2010).

Le locuteur en train de parler peut soit sélectionner le locuteur suivant selon un comportement non verbal ou des indices discursifs, soit n'en choisir aucun et, dans ce cas, un autre locuteur s'auto-désigne. Si personne ne prend la parole, le locuteur poursuit (Colletta, 2004 ; Traverso, 1999). Parfois, les interactions sont plus complexes, en raison de la présence de plusieurs interlocuteurs qui répondent à un même énoncé : on parle de *plurilocuteurs* (Colletta, 2004).

Le déroulement de l'interaction est favorisé par les productions verbales ou vocales des locuteurs qui fournissent ainsi des marques d'attention et d'écoute de l'autre. En référence aux travaux du sociologue Erving Goffman concernant le cadre participatif, différents rôles interlocutifs lors d'une interaction sont observés : les *locuteurs-interlocuteurs ratifiés* (les individus qui prennent et réceptionnent la parole), les *auditeurs-spectateurs ratifiés* (individus qui sont des témoins actifs et qui peuvent devenir locuteurs-interlocuteurs à certains moments) et finalement les *auditeurs-spectateurs non autorisés* (individus considérés comme des intrus ou des témoins passifs) (Colletta, 2004). Dans un *plurilogue*, la gestion des tours de parole devient plus difficile que dans un dialogue où chacun son tour est locuteur-interlocuteur (Colletta, 2004).

Selon Traverso (1999), l'interaction est aussi le fruit d'une collaboration entre les interactants au niveau de la thématique. Le thème peut tout d'abord être *continu*, grâce à différents enchaînements tels la ratification – qui désigne l'acceptation du thème – ou l'élaboration, de type descriptif, explicatif, narratif ou argumentatif. Il peut aussi être plutôt *clôturé*, *rupturé* ou *proposé*.

Au niveau global, l'interaction se décline en trois mouvements : *l'ouverture*, qui représente la prise de contact et la définition initiale de la situation ; *le corps*, soit la partie centrale de l'interaction ; *la clôture*, qui en marque la fin (Traverso 1999).

Au niveau méthodologique, l'étude des interactions contribue à comprendre, à interpréter les énoncés en contexte, par le biais de l'inférence, de processus verbaux (prosodiques, grammaticaux, lexicaux) en relation avec le genre discursif et de processus non verbaux (gestuels) (Ducrot & Schaeffer, 1995).

Nous avons traité dans ce chapitre l'interaction dans un sens général. Bien que nous considérions la communication comme multicanale au sein de l'interaction, nous nous intéresserons à sa forme verbale et plus précisément au langage, à la parole, et au discours en interaction.

3 LE LANGAGE

Dans cette partie, nous nous concentrerons sur les différentes fonctions du langage qui nous intéressent dans ce travail pour comprendre comment le sens se construit. Car selon Salazar Orvig (2003) « le langage apparaît comme un lieu privilégié d'élaboration de sens que les acteurs sociaux donnent à leur expérience. » (p. 283).

3.1 Le langage, un instrument psychologique et culturel

Vygotski a orienté ses travaux de recherche sur la relation entre la pensée et le langage dans le développement humain. Il considère le langage d'une part comme un *instrument de culture* initiant les échanges et le partage de savoirs communs qui organisent ainsi la vie sociale et sa continuité (Mercer, 2000). D'autre part, il attribue au langage une autre fonction majeure, celle d'*instrument psychologique*, outil de développement et organisateur de la pensée favorisant des opérations cognitives supérieures (raisonnement, planification d'actions par exemple) (Mercer, 2000 ; Vygotski, 1997).

Voyons en détail ces processus de développement et d'organisation psychiques tels que compris et transmis par Vygotski : les mots, en tant qu'outils, dits à l'enfant par son entourage, par le biais de la communication, l'aident à construire son monde, à catégoriser et à former des concepts. En d'autres termes, nommer les objets que l'enfant voit, touche ou ressent lui permet de donner une signification à ce même objet. La signification, comme processus de différenciation entre signifiant et signifié, va médiatiser la relation de l'enfant avec son monde et construire ses représentations. Durant tout son développement, l'enfant ajuste et régule sa pensée en intériorisant peu à peu le langage sous forme de monologue appelé *langage égocentrique*. Le *langage égocentrique* est une étape entre le langage social et le langage intérieur, ou dit différemment une ébauche du langage intérieur. Cette intériorisation du *langage égocentrique* permet des activités psychiques individuelles, activités qui donnent naissance à la pensée. Pensée qui dans le langage extériorisé se transforme et se réorganise (Nonnon, 2008 ; Vergnaud, 2000 ; Vygotski 1997). Toutefois, le mot n'exprime pas simplement la pensée.

La transformation de la pensée en parole est un processus complexe, précise Vygotski qui conçoit le mot comme le *devenir* ou la *réalisation* de la pensée (Vygotski, 1997).

Revenons au langage pour mieux comprendre. Celui-ci est caractérisé par deux aspects : un aspect sémantique (interne) et phonétique (externe) qui ne s'accordent pas au niveau de leur développement. En effet, il y a un décalage temporel dans l'apprentissage des mots et plus précisément entre le signe et la signification. Le signe qui représente l'étiquette verbale (pensée extérieure) est appris tôt dans le développement et reste stable. Quant à la signification (pensée intérieure), au début très générale, elle s'élabore et se différencie. Par conséquent, le rapport du mot à la pensée est sous tension : « la pensée ne coïncide pas avec l'expression verbale » (Nonnon, 2008, p. 111 ; Vygotski 1997, p. 492). Le mot est imparfait, car il est impossible d'exprimer la pensée. On ne peut que la réaliser par un processus complexe qui la décompose avant de la recomposer par une succession de mots pour représenter un tout (Nonnon, 2008 ; Vygotski, 1997).

Vygotski (1997) distingue la signification du mot de son sens. La signification est indépendante du contexte. Par contre, le sens est attribué en fonction du contexte, le mot change de sens en fonction de la situation d'énonciation. Le sens est par conséquent infini (Vygotski, 1997). Il représente « l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience » (Vygotski, 1997, p. 480).

Sur le plan affectif, les émotions – soubassement et moteur de la vie psychique – sont soumises aux mêmes processus de développement que les

composantes cognitives avec lesquelles elles interagissent (Nonnon, 2008). Un contenu psychique émotionnel va se modifier, se substituer ou susciter l'apparition d'autres vécus. En effet, au cours de son développement et par le biais de la vie sociale, l'enfant peut faire de nouvelles expériences en partageant celles des autres, sans les avoir vécues. Cette connaissance des états mentaux d'autrui, que l'enfant en développement enrichit progressivement par l'altérité et la culture, favorise la construction de la conscience de son propre psychisme, de sa subjectivité (Nonnon, 2008).

Et c'est le but recherché lors des parcours de reliance en groupe à As'trame. Le fait de partager en groupe son vécu émotionnel et d'être confronté à celui des autres favorise ce processus de développement psychique.

On peut alors se demander comment le langage permet l'acquisition du sens commun. Bruner (2001 ; 2006 ; 2010), dans la continuité des travaux influents de Vygotski, postule que l'esprit est formé par la culture, c'est-à-dire l'ordinaire du quotidien, qui offre des outils de développement comme le langage et, plus particulièrement, les récits – qui permettent l'attribution du sens à une expérience vécue de manière imprévue dans le quotidien – et le dialogue avec autrui. Le récit exprime une *tension dialectique* entre ce qui se passe réellement et ce qui pourrait possiblement être dit, fait, ou être à l'avenir. Ces attentes exprimées aux travers de la narration sont modelées par la culture. Les récits apporteraient donc une forme à l'expérience de la personne et permettraient de lui donner de la cohérence. Ils favoriseraient la création de liens entre les personnes intégrant une même communauté, car elles se reconnaissent par l'intermédiaire des histoires puisqu'elles partagent

les mêmes références sociales d'interprétation et de compréhension. (Bruner, 2001 ; 2006 ; 2010).

Dans le cadre du dispositif au centre de ce travail, on peut donc penser que le récit permet aux enfants de reconnaître qu'ils partagent une même réalité quotidienne, d'élaborer leur compréhension et de donner du sens à un vécu inhabituel.

3.2 Le langage comme outil de secondarisation des émotions

La secondarisation est la traduction de son expérience dans un genre discursif propre à différents contextes. Il s'agit d'un retournement sur sa propre expérience (Muller Mirza, 2014), une transformation progressive qui favorise une certaine réflexion à distance permettant ainsi son élaboration et sa restructuration (Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014). En d'autres termes, la secondarisation de l'expérience est le réaménagement d'un concept quotidien – faisant référence à ce qui est appris spontanément dans la vie quotidienne – en un concept scientifique, donc spécifique à un domaine, par le biais de l'apprentissage (Muller Mirza et al., 2014 ; Vergnaud, 2000 ; Vygotski, 1997).

Le langage est donc un outil sémiotique qui transforme les émotions ou les secondarise par leur mise en mots, processus nécessaire pour les communiquer à soi-même et à autrui dans une forme compréhensible. La secondarisation est une attitude intersubjective qui s'apprend dans la vie sociale, à l'école (Muller Mirza et al., 2014). Elle favorise l'attribution du sens aux expériences vécues par l'articulation des sphères cognitives et affectives. Selon Muller Mirza (2014), l'appréhension et la verbalisation des émotions

dépendent fortement du contexte interactionnel de production. Cette chercheuse émet l'hypothèse que certains lieux, certains contextes sont plus adaptés. A partir de ce présupposé, je postule que la verbalisation d'émotions et leur compréhension chez les enfants vivant le divorce de leurs parents est plus facile à As'trame qu'à l'école. En effet, le parcours de reliance a pour objectif de favoriser un travail émotionnel, le but est par conséquent clairement explicité aux enfants, contrairement au milieu scolaire dont le but principal est l'acquisition de savoirs généraux (Muller Mirza, 2014).

4 LE DISCOURS EN INTERACTION

L'objectif de cette partie est d'interroger, au niveau théorique, la fonction du discours et du dialogue : Quels sont les processus discursifs permettant aux membres d'un groupe de co-construire du sens à leur expérience ? Qu'est-ce que le discours livre comme informations, comme connaissances sur les interlocuteurs et leurs dires, sur ce qu'ils transmettent aux autres ?

Au préalable, il s'agit de définir le discours. Selon François (2006) et Salazar Orvig (2002 ; 2003), le discours se définirait comme le fruit d'une production orale ou écrite d'énoncés entre deux interlocuteurs dans le cadre d'un échange, d'un dialogue immédiat ou à distance. La collaboration et la coordination entre les individus sont essentielles à la co-construction du discours au fil des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Salazar Orvig & Grossen, 2010). Salazar Orvig (2003) précise que le discours rendrait compte d'un *genre*, puisque la manière d'utiliser un langage particulier reflète le contexte social et culturel dans lequel ont lieu les productions verbales (par exemple est-ce un discours politique, de propagande, historique ?). Par

contexte, Charaudeau (2005) entend la situation d'énonciation qui informe autrui sur le locuteur (par exemple est-ce un politicien, un vendeur, un historien qui parle ?) et sur l'enjeu du dialogue.

Le discours est conçu de manière dialogique : c'est un concept-clé dans la compréhension de la co-construction du sens. Par dialogique, il est entendu que le discours fait écho au langage utilisé par une autre personne. Un énoncé ne fait pas seulement référence à un discours, mais à plusieurs discours, voire à des textes ou à des théories, produits par d'autres personnes, à d'autres moments et dans d'autres situations. Ces différents discours introduisent ainsi autrui dans un échange plus large, en orientant la production et l'interprétation de l'énoncé au sein du dialogue. (Grossen, 2010; Grossen & Salazar Orvig, 2011a ; 2011b ; Mercer, 2000 ; Nowakowska & Sarale, 2011 ; Salazar Orvig, 2003 ; Salazar Orvig & Grossen, 2008).

Selon la perspective linguistique, la co-construction du sens résulte de la manière dont les énoncés s'articulent entre eux conjointement. (Salazar Orvig, 2003 ; 2006). En effet, l'espace discursif est un lieu *d'élaboration, de travail*, où chaque interlocuteur est poussé à modifier, reconstruire son savoir, ses attitudes et ses représentations par la seule confrontation aux dires des autres, travail qu'il n'aurait pas été possible de faire seul (Salazar Orvig, 2003 ; 2006). Donner du sens, pour Salazar Orvig (2002) revient donc à prendre en compte l'ensemble des apports des interlocuteurs et pas seulement un énoncé isolé.

Étudier le discours revient donc à donner du sens à un énoncé émis dans un espace intersubjectif, et à déterminer ce qu'il véhicule implicitement

(Charaudeau, 2005). Il s'agit d'un outil d'investigation sémiotique. Selon Charaudeau (2005), le sens discursif est obtenu par le biais d'inférences : des inférences *contextuelles*, *situationnelles* et *interdiscursives* (en référence à l'ensemble des discours déjà émis). Ces différents types d'inférence permettent à l'interlocuteur de faire des interprétations sur la base d'indices, (Aebischer & Oberlé, 2007) de connaissances implicites et explicites du contexte du discours produit en interaction, dans une situation donnée (Charaudeau, 2005 ; Colletta, 2004). Faire des interprétations implique toutefois d'avoir une certaine compréhension de la situation, d'avoir construit un espace de significations partagées (Salazar Orvig, 2002). Alors quel est le processus qui permet de comprendre l'autre et de faire des interprétations ? Salazar Orvig (2002, 2006) explique que tout dialogue est animé par un *locuteur premier*, celui qui initie un énoncé et un *interprète*, qui réceptionne activement le message en l'intégrant et en le confrontant à son propre savoir tout en se décentrant de son cadre de référence. Cette prise de distance va permettre au *récepteur interprète* de modifier son point de vue et de donner un nouveau sens à cet énoncé. Ce processus de compréhension et d'interprétation implique donc que les interlocuteurs aient une même compréhension et interprétation de la situation.

Pourtant, selon Vion (1992) et Salazar Orvig (2006), cette intercompréhension, dans la réalité n'est que partielle. Le dialogue est souvent caractérisé par deux forces en opposition : une force de *convergence*, donc d'intercompréhension, et une force de *divergence* ou d'incompréhension. Les interlocuteurs partagent rarement le même sens, car ils comprennent et traitent le même énoncé de manière différente. Se crée alors une forme

d'incompréhension, car chaque interlocuteur attribue un sens différent à un même énoncé dans une situation donnée (Salazar Orvig, 2006). Toutefois, cette hétérogénéité participe de manière dynamique à la construction du sens, car l'intercompréhension résulte d'une nouvelle direction de l'échange par ajustement réciproque entre les interlocuteurs dans un espace d'intersubjectivité (Salazar Orvig, 2002).

Au niveau méthodologique, s'intéresser à la dynamique du discours permet, par exemple, d'observer ce qui se passe réellement au sein des interactions entre les membres d'un groupe (Trognon & Batt, 2006), de retracer ce que les personnes font quand elles parlent, et comment elles construisent du sens (Salazar Orvig, 2003) au travers de différentes interventions discursives telles que les reprises, les reformulations et les interprétations caractérisant une certaine intercompréhension. La demande de clarification d'un énoncé et la confrontation d'un locuteur à son propre discours sont des exemples d'intervention qui marquent une divergence au sein du dialogue (Salazar Orvig, 2006).

Dans la suite de ce travail, on examinera la question de la construction du sens par des enfants partageant un vécu analogue sur un corpus de travail.

CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DU PARCOURS AS'TRAME

Le but de la recherche que je présenterai dans ce chapitre est d'observer et d'analyser les interactions entre participants dans une situation de groupe d'enfants. Je m'intéresserai plus particulièrement à la dynamique du groupe développée sous l'effet du discours, en mettant l'accent sur l'intervention de l'animatrice. Pour ce faire, je présenterai tout d'abord mes questions de recherche élaborées sur la base de la partie théorique décrite précédemment. J'enchaînerai ensuite avec une description détaillée du contexte de la recherche et du corpus des données, puis je présenterai la méthode d'analyse et, finalement, l'analyse des données.

1 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce travail a pour but d'analyser la dynamique de groupe sous l'effet de la dynamique discursive dans la construction du sens donné au vécu du divorce par l'enfant. Les questions de recherche sont les suivantes :

1. Les enfants interagissent-ils entre eux ?
2. Qu'est-ce qui favorise ou entrave l'interaction ?

Je m'intéresserai ensuite à la circulation des émotions dans le groupe d'enfants partageant un même vécu, celui du divorce de leurs parents, pour répondre aux questions suivantes :

3. Comment les enfants réussissent-ils à parler de leurs émotions au sein du groupe ?
4. Comment ces émotions sont-elles reprises par les participants et circulent-elles dans le groupe?

Même s'il est possible d'envisager diverses formes d'expression émotionnelle, le dispositif de cette recherche se centre sur l'expression des émotions sous la forme principalement verbale, comme premier niveau d'élaboration personnelle, par le recours au langage agissant comme un outil sémiotique.

Finalement, j'essaierai de comprendre le rôle joué par l'animatrice dans la construction du sens à conférer au vécu de l'enfant et plus particulièrement dans l'expression des émotions, fil rouge du parcours de reliance, pour répondre à la dernière question :

5. Que fait l'animatrice des émotions mises en mots?

2 LE CORPUS DES DONNEES

Les données ont été recueillies en suivant le parcours de reliance d'un seul groupe composé de quatre enfants ayant fait l'expérience douloureuse de la séparation parentale, accompagnés d'une animatrice. Mon choix s'est porté sur le thème du divorce car c'est le type de rupture pour lequel As'trame est le plus sollicité. De plus, ce thème semble en principe moins sensible et délicat pour un travail de recherche que celui du décès ou de la maladie.

2.1 Le groupe et ses participants

Le groupe qui fera l'objet de ce travail a été choisi selon deux critères : les enfants ont tous vécu le divorce de leurs parents et ils se situent dans la même tranche d'âge. Il a été formé de la manière suivante : en premier lieu, les parents séparés ont pris contact avec l'association As'trame pour demander un soutien psychosocial pour leur enfant. Suite à un premier entretien entre la

famille et l'animatrice servant à analyser la demande, les parents ont inscrit leur enfant à un parcours de reliance. Dès qu'un nombre suffisant, soit entre trois et cinq participants a été atteint, l'animatrice a planifié les cinq séances du parcours. Elle a transmis au préalable une autorisation d'enregistrement aux parents et aux enfants en leur expliquant le but de la recherche (voir Annexe I, p. 101 pour le formulaire de consentement). Aucune des familles sollicitées ne s'est opposée à l'enregistrement des séances de groupe.

Afin d'assurer l'anonymat des participants, je ne les présenterai pas de manière individuelle, mais décrirai le groupe par des éléments permettant d'en avoir une représentation la plus précise possible.

Ce groupe est composé de deux garçons et deux filles, âgés de neuf à dix ans, et d'une animatrice, infirmière et psychologue en formation (moi-même), tous de nationalité suisse. Excepté le vécu partagé du divorce des parents, la composition de ce petit groupe est hétérogène. En effet, les enfants se distinguent globalement par le niveau socio-économique variable entre les quatre familles (faible, moyen, moyen-supérieur), le problème qui les a conduits à As'trame (repli sur soi, agressivité envers les parents et les pairs, colère, tristesse, difficultés dans les apprentissages scolaires, évitement du sujet de la séparation, troubles du sommeil), le délai entre la séparation parentale et la participation au parcours de reliance (entre 3 mois et 3 ans), l'organisation familiale actuelle (garde partagée ou la semaine chez la mère avec un week-end sur deux chez le père) et la recomposition familiale chez l'un des parents (présence d'un nouveau conjoint ou d'une nouvelle conjointe et parfois même d'autres enfants).

2.2 Le choix de séances et les données retenues

Des cinq séances du parcours de reliance, j'ai exclu la séance 3, en raison de l'absence d'un enfant. De plus, son contenu n'apportait pas d'autres éléments intéressants à la recherche. Il manquait aussi un enfant à la séance 2, mais je l'ai tout de même retenue, car la question des émotions y était abordée.

La durée des séances est de 84 minutes pour les séances 2 et 5, et de 93 minutes pour les séances 1 et 4, pour un total de 354 minutes. Ces séances se sont déroulées pendant cinq mercredis après-midis consécutifs, dans les locaux de l'Association, spécialement aménagés pour accueillir des petits groupes d'enfants.

Les séances ont été audio-enregistrées et transcrites verbatim en maintenant l'anonymat par des prénoms fictifs (pour les normes de transcription, voir Annexe II, p. 102-103). Soucieuse de ne pas perturber la séance par une caméra plus difficile à oublier qu'un enregistreur, j'ai choisi de ne pas filmer les rencontres. De plus, je pensais qu'il serait ainsi plus facile d'obtenir l'accord des parents, ce qui a été le cas.

3 LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Pour l'analyse des données, j'ai opté pour une méthodologie qualitative, mon but étant d'observer et de comprendre la dynamique interactionnelle dans ce groupe, ce qui stimule ou entrave les échanges entre les participants, et de rendre compte des interventions de l'animatrice. Par conséquent, après plusieurs lectures approfondies des données, j'ai élaboré une grille d'analyse basée sur diverses catégories définies en fonction des objectifs de cette

recherche. Chacune de ces catégories est composée d'unités de codage. Le tableau 1 présente les catégories de manière brève, car elles seront illustrées dans la suite du travail.

Tableau 1: Présentation des catégories d'analyse pour le codage

Abréviation	Description	Unité de codage
Emot de qui	Émotion de qui : détermine à qui appartient l'émotion énoncée	
Mise en mots émot	Mise en mots, verbalisation d'une ou de plusieurs émotions	
Catégories émot	Classification, catégorisation des différents contenus émotionnels exprimés	tristesse, colère, joie, peur, culpabilité, déception, désolation, ennui, abandon, bien-être, mal-être, jalousie, surprise, excitation, fatigue, haine, honte, amour, sécurité, trahison et stress
Types d'enchaînement	Ce que chacun fait du discours émotionnel de l'autre	enchaînement minimal, interruption, initiation, répétition, reprise, élaboration, reprise-élaboration. Des exemples seront donnés par la suite.
Ce que fait ani	Actions, interventions de l'animatrice pour décrire comment elle traite les émotions verbalisées	reprendre, inférer, ratifier, prendre acte, partager, déplacer, ignorer, contester, recadrer, expliquer, confirmer, etc.
Inférences	Différentes opérations d'inférence menées par l'animatrice qui seront développées par la suite.	

Sur le plan pratique, les données ont été organisées à l'aide du logiciel Excel, dans un tableau, pour représenter ce qui a été classé dans les différentes colonnes aux entêtes suivants : locuteurs (loc), tours de parole (tdp), énoncés, émot de qui, mise en mot émot, catégorie émot, types d'enchaînement, ce que fait ani, inférences.

4 LA PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la participation de chaque locuteur aux échanges. Dans un deuxième temps, l'analyse est orientée sur la mise en mot des émotions en lien avec le vécu du divorce. Enfin, on s'intéresse à la circulation du vécu émotionnel entre les enfants et à la manière dont l'animatrice favorise ces échanges par ses interventions.

4.1 Le cadre participatif

Je chercherai ici à répondre aux deux questions suivantes: 1) Tous les enfants participent-ils de manière égale à la discussion et, si ce n'est pas le cas, qui participe le plus ? 2) Les enfants interagissent-ils entre eux ?

4.1.1 La participation

Le dispositif de groupe est supposé favoriser les échanges verbaux entre les enfants, ce qui signifie que les tours de paroles devraient se distribuer de manière égale entre les participants. Le tableau 2 (voir Annexe III, p. 104) présente la distribution des tours de parole par locuteur. Comme le nombre de tours de paroles de chaque participant varie très peu d'une séance à l'autre, le calcul se base sur le total des tours de parole pour l'ensemble des séances.

On observe ainsi que tous les enfants participent à la discussion, toutefois de manière inégale, certains participant plus que d'autres : Eric est celui qui parle le plus avec 19%, vient ensuite Marie avec 15%, puis Tim avec 13% et enfin Esther avec 5%, ce dernier chiffre ne pouvant être repris tel quel car Esther était absente lors de la séance 2. Toutefois, son taux de participation, qui est le

plus bas lors de chaque séance, reste stable entre 8 et 10%. En moyenne, on pourrait imaginer qu'elle participe aux interactions avec un taux arrondi à 9%.

4.1.2 La communication transitant par l'animatrice

L'analyse a mis un autre résultat en évidence : les enfants n'interagissent pas directement entre eux, la communication transite par l'animatrice. C'est donc elle qui parle le plus (45% selon le tableau 2, Annexe III, p. 104).

(1) Séance 2

- 364 Ani tu te sens triste combien de fois par jour
365 Tim ben à peu près tout le temps
366 Ani tout le temps, tu te sens tout le temps triste=
367 Tim enfin assez souvent
368 Ani à Tim mhm, tu te rappelles la dernière fois que tu te sentais triste' /
369 Tim euh / non pas vraiment //
370 Ani est-ce qu'il y a d'autres personnes pour qui c'est aussi souvent qu'il se sent triste' /
371 Marie moi c'est deux fois par jour
372 Ani toi Marie c'est deux fois par jour =
373 Eric moi ça a augmenté
374 Ani ça a augmenté ta tristesse' [tu sais]

Ce type d'échanges passant par l'adulte est routinier. À de très rares moments, un enfant initie un dialogue avec un pair qui lui répond directement, comme dans l'exemple suivant où l'animatrice s'assure que tous les enfants se rappellent les prénoms de chacun :

(2) Séance 2

- 34 Marie à l'école on m'appelle Mar
35 Ani Mar et toi tu aimerais qu'on t'appelle comment ici'=
36 Eric **parce que tu aimes les maths'**
37 Marie **ouais j'aime bien les maths**
38 Ani alors comment tu préfères qu'on t'appelle' Marie ou Mar'

39 Marie moi ça m'est égal

De même, l'extrait (3) donne un exemple d'un court dialogue entre deux enfants :

(3) Séance 1

744 Ani ouais ben ouais des fois même s'ils sont séparés hein ils continuent d'être vos parents et de s'occuper de vous et de temps en temps il y a encore des bagarres, pis des fois ils s'entendent pas du tout

745 Marie parce que en fait ils se voient parce que mon papa il vient sonner chez nous pour nous prendre mais par contre ma copine si ils se voient ou ils s'entendent ben ils peuvent faire de graves dégâts

746 Eric moi mes parents ils veulent même plus quasiment plus se voir

Eric reprend en écho les mots de Marie pour rendre compte de son vécu.

Toutefois, ce type d'interaction entre deux enfants est rarement observé.

L'analyse de ces données met donc en évidence le fait que les enfants interagissent très peu entre eux, contrairement à ce qui est attendu. La majorité des échanges se font entre un enfant et l'animatrice. L'animatrice est donc celle qui orchestre, régule les interactions au sein du groupe ; elle a un rôle d'initiatrice et de relai des échanges.

4.2 La mise en mots des émotions

L'analyse de la mise en mots des émotions et du type d'émotions verbalisées montre que, de manière générale, les enfants sont en mesure d'exprimer leur vécu émotionnel. Les émotions verbalisées dans l'ordre de fréquence décroissant sont : tristesse, joie, colère, bien-être, peur, culpabilité, jalousie, fatigue, mal-être, trahison, abandon, excitation, surprise, sécurité, honte, haine, et désolation. Voici quelques exemples de contenu émotionnel verbalisé par les enfants :

(4) Séance 1

- 532 Ani d'accord et puis qu'est-ce que tu as fait toi quand tu as appris ça'
533 Tim ben j'étais **triste**

Alors que les enfants racontent l'annonce du divorce de leurs parents, Tim verbalise spontanément une émotion de tristesse, alors même que l'animatrice oriente sa question sur le faire « qu'est-ce que tu as fait... » (532).

Les enfants verbalisent également la colère :

(5) Séance 5

- 303 Eric tourner en rond dans ma chambre ça me calme
304 Ani quand est-ce que tu tournes en rond dans ta chambre' Eric
305 Eric quand je suis **énervé** ou quand je suis triste

la culpabilité :

(6) Séance 4

- 356 Tim j'aime pas chez mon papa parce qu'on dort tous dans la même chambre pis euh en fait avec euh son amie je me sens plus enfin : **c'est je me sens plus coupable** parce que : quand il y a sa fille elle a quelque chose qui va pas, elle va directement leur dire, pis alors après on nous engueule pis voilà
357 Ani ah donc quand il y a- quand vous vous chamaillez entre les enfants, la fille elle va vite se plaindre vers sa maman et [elle vous gronde]

et la peur qui, dans l'exemple suivant, est exprimée par Marie et reprise spontanément par Eric qui enchaîne :

(7) Séance 2

- 294 Ani mhm, est-ce que des fois tu vas parler de ta tristesse à quelqu'un'
295 Marie euh : ben souvent **j'ai peur** de la dire à quelqu'un parce que **j'ai peur** qu'il se moque de moi et pis voilà comme ça=
296 Eric moi aussi quand **j'ai peur** j'ai j'ai eu tellement peur quand j'étais petit parce que j'ai vu un clip qui m'a vraiment choqué, pis du coup maintenant

quand je raconte que **j'ai peur** et ben il y a tout le monde qui se moque de moi

Les enfants ont également exprimé des émotions positives malgré la situation douloureuse qui les a conduits à As'trame :

(8) Séance 2

384 Ani (...) l'autre émotion que tu as ressentie Tim'

385 Tim ben euh **j'étais quand même un petit peu content** comme ça après j'pense que parce que je pensais qu'ils allaient moins s'engueuler

L'analyse quantitative (cf. tableau 5, Annexe III, p. 106) de l'ensemble des mises en mots d'émotions des participants montre qu'Eric est le participant qui verbalise le plus ses émotions (37%), suivi par Marie (31%), Tim (29%) et finalement Esther (4%, chiffre sous-évalué car elle a une séance en moins). L'enfant qui parle le plus, Eric est donc aussi celui qui met le plus ses émotions en mots.

4.3 La circulation des émotions

On examinera maintenant les types d'enchaînements auxquels la mise en mots d'émotions donne lieu pour répondre à la question suivante : Comment les enfants parviennent-ils à parler de leurs émotions et comment ces émotions sont-elles reprises par les participants, autrement dit comment circulent-elles au sein du groupe ? Le tableau 3 (Annexe III, p. 104) montre que sur les 418 types d'enchaînement codés pour les quatre séances, l'animatrice en fait 48%, Eric 21%, Tim 15%, Marie 14% et finalement Esther 2% en sachant que ce chiffre est inexact, puisqu'elle était absente lors d'une séance.

De plus, le tableau 4 (Annexe III, p. 105) qui sera commenté par la suite, montre que les enchaînements les plus fréquents de l'animatrice, personne qui parle le plus, sont la reprise (30%), l'initiation (22%) et la reprise-élaboration (18%). Examinons à présent le déroulement de ces enchaînements.

4.3.1 L'initiation

Le type d'enchaînement le plus fréquent (tableau 4 dans Annexe III, p. 105) est l'initiation avec 24%. Ce sont Marie (33%) et Eric (28%) qui utilisent le plus l'initiation pour prendre la parole. Suivent Tim (23%), l'animatrice (22%) et finalement Esther (0%) qui n'a aucune initiation à son actif. Comme elle ne fait pas d'initiation dans les séances où elle est présente, il est possible de considérer ce résultat comme exact.

(9) Séance 1

- | | |
|---------|---|
| 118 Ani | d'accord / comment c'était de venir à As'trame aujourd'hui' Est-ce que c'était difficile pour vous' |
| 119 Tim | non |
| 120 Ani | c'était pas difficile pour toi Tim |
| 121 Tim | non j'étais même content |

Par sa question, l'animatrice sollicite l'expression d'un sentiment chez les participants, en utilisant l'énoncé « c'était difficile pour vous » (118). En réponse à la nouvelle question de l'animatrice (120), Tim initie alors un nouveau contenu émotionnel. Cet exemple souligne bien l'effet spécifique de l'interaction puisque la réponse de Tim est bien la réponse à une initiation de l'animatrice. Il s'agit d'une construction conjointe. Par ses questions, l'animatrice assure la continuité du dialogue (Salazar Orvig, 2006) sur un contenu émotionnel et fait ainsi parler les enfants de leur vécu.

L'extrait suivant montre que la question de l'animatrice est susceptible d'engendrer d'autres réponses initiant à leur tour une nouvelle émotion :

(10) Séance 4

- 494 Marie moi je fais que des bons souvenirs
495 Eric [oh j'arrive pas]
496 Ani [que des bons souvenirs] toi Marie, t'as pas envie de penser à des mauvais souvenirs' / **qu'est-ce que ça fait** quand on pense à des mauvais souvenirs' **qu'est-ce que ça vous fait**'
497 Tim moi ça me rend triste
498 Marie moi aussi

En sollicitant l'expression d'une émotion chez les autres participants, l'animatrice (496) élargit le cadre participatif. Tim verbalise alors une nouvelle émotion, la tristesse (497), reprise par Marie (498). C'est la mise en mots de Tim qui a justement permis à Marie d'exprimer une émotion. Ils ont co-construit du sens par la signification partagée de leur expérience.

4.3.2 La reprise

La reprise, enchaînement qui prend en compte l'énoncé de l'autre en le répétant de manière légèrement modifiée par rapport à la forme initiale que lui avait donnée celui qui l'a introduit, représente 22% des enchaînements (voir tableau 4, Annexe III, p. 105), résultat très proche de l'initiation. Contrairement à l'initiation, c'est l'animatrice qui reprend le plus (30%). Elle se différencie ainsi dans son rôle et manifeste une trace bien marquée de son activité d'animation, puisqu'elle s'appuie sur le discours qui est produit. C'est également une stratégie qui donne une certaine cadence au discours (Breux, Arcidiacono & Perret-Clermont, 2014) dans ce groupe.

La reprise n'est pas absente de la part des enfants, mais moins fréquente. Eric est l'enfant qui s'appuie le plus sur les énoncés d'autrui pour s'approprier un vécu (20%). On observe très peu de différence entre les autres (13% pour Marie, plus que 11% pour Esther et 8% pour Tim).

(11) Séance 1

- 723 Ani et puis maintenant ils sont séparés puis ben voilà vous êtes obligés d'avoir deux maisons //
- 724 Eric moi je me sens un peu coupable
- 725 Ani **tu te sens un peu coupable**
- 726 Tim **moi aussi**
- 727 Ani **toi aussi Tim**
- 728 Marie moi [je n'aime pas en parler]
- 729 Eric [et en même temps fâché contre mes parents]
- 730 Ani **et puis tu es fâché contre tes parents / et puis toi Marie tu n'aimes pas en parler**

Cet extrait met en lumière ce que Salazar Orvig (2006) appelle *l'intercompréhension entre les locuteurs* : la reprise par l'animatrice (725) de l'énoncé d'Eric (724) a donné l'occasion à Tim (726) et Marie (728) de valider ou d'exprimer leurs propres émotions. Cet enchaînement a fait circuler une émotion dans les discours. La reprise permet ainsi de faire avancer le dialogue dans un espace de significations partagées. Ainsi cet extrait illustre bien la valeur intersubjective de ce type d'enchaînement (Salazar Orvig, 2002), élément à la base de la co-construction de la compréhension et du sens attribué à l'expérience.

L'extrait suivant illustre une reprise par l'animatrice du discours d'Eric:

(12) Séance 2

- 257 Ani tu sais déjà' hein [c'était quoi comme émotion']
258 Eric [la colère]
259 Ani **Eric toi tu t'es senti en colère**, c'était l'émotion la plus forte' ouais
260 Eric la colère et la tristesse

Dans cet extrait, l'animatrice demande à Eric de réfléchir à l'émotion la plus forte pour lui quand il a appris la séparation de ses parents. En reprenant la colère d'Eric « tu t'es senti en colère » (259), l'animatrice ici lui signifie qu'elle prend en compte son état émotionnel. Elle apporte une certaine légitimité aux dires d'Eric en encourageant par-là l'expression de son ressenti (Breux et al., 2014). La reprise de l'animatrice a conduit Eric à verbaliser une autre émotion, la tristesse (260).

L'animatrice se sert également de la reprise de manière récurrente pour interroger les autres, comme l'illustre l'exemple 13 :

(13) Séance 4

- 50 Ani ok tu es content de venir à As'trame. Pourquoi tu es content de venir à As'trame, tu arrives à expliquer'
51 Tim mhm non
52 Ani non. **Est-ce que d'autres personnes sont contentes de venir à As'trame'**
53 Esther moi
54 Eric et Marie moi
55 Ani Esther, Marie et Eric. Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi vous êtes contents de venir à As'trame'
56 Esther parce que c'est bien

Tim (51) ne peut pas répondre à la question de l'animatrice. Celle-ci s'adresse alors au groupe « est-ce que d'autres personnes sont contentes de venir à

As'trame » (52). Cette reprise partagée amène les trois autres enfants à répondre positivement. Tim ne reprend pas la parole, mais il est témoin de ces discours.

4.3.3 L'élaboration

L'élaboration est particulièrement intéressante à analyser car elle renvoie à la question de la construction de savoirs, de représentations et de sens possibles par le discours (Vergez-Couret, 2010). C'est pourquoi je m'attends à ce que cet enchaînement soit un des plus utilisés. Les résultats ne vont toutefois pas dans ce sens puisque l'élaboration représente 16% des enchaînements (selon tableau 4 dans Annexe III, p. 105). Je m'attends aussi à observer ce type d'enchaînement davantage chez les enfants que chez l'animatrice, le but du dispositif étant de les encourager à être actifs dans la co-construction du sens par le dialogue au sein de cet espace intersubjectif. Et c'est ce que nous montrent les résultats : c'est Esther (22% mais proportionnellement elle en fait plus puisqu'elle a une séance en moins) et Marie qui élaborent le plus (22%), suivies ensuite par Tim (21%), Eric (16%) et finalement l'animatrice (11 %).

(14) Séance 5

- 444 Ani qu'est-ce qui fait ou pourquoi vous vous dites que vous êtes différents des autres ?
- 445 Tim ben euh /
- 446 Ani toi Tim, qu'est-ce que cela change ?
- 447 Tim **euh mes parents ils sont plus ensemble pis euh alors après / je trouve que je suis pas comme les autres et que /**
- 448 Ani qu'est-ce que cela change en toi ?
- 449 Tim **ben euh / je suis souvent plus triste /**
- 450 Ani ouais d'accord, et cela veut dire que tu te sens encore plus triste que les autres enfants ?
- 451 Tim ouais

L'étayage de l'animatrice (446) conduit Tim à élaborer en verbalisant la représentation qu'il a de lui « je trouve que je suis pas comme les autres » (447) et à mettre en mots une émotion « je suis souvent plus triste » (449). Ce dialogue a permis la co-construction chez Tim de sa représentation de l'impact du divorce sur son propre vécu émotionnel.

4.3.4 La reprise-élaboration

La reprise-élaboration est également un type d'enchaînement intéressant car elle met en évidence la différenciation du rôle de l'animatrice. Par la reprise, l'animatrice intègre l'information de l'autre et, par l'élaboration, elle amène un nouvel élément appelé à faire progresser le discours. Dans le tableau 4 (Annexe III, p. 105), on observe que cet enchaînement est davantage mobilisé par l'animatrice (18%), puis par Marie (15%), Eric (13%) et Tim (7%), Esther ne s'en servant jamais (en faisant l'hypothèse que, comme elle ne l'a pas fait lors des trois séances en présence, elle ne le ferait pas lors d'une autre séance). Toutefois ce type d'enchaînement est peu employé dans les séances (14 % selon tableau 4 dans Annexe III, p. 105).

Voici un exemple de reprise-élaboration faite par l'animatrice :

(15) Séance 2

263 Ani	c'est dans la tête et dans les mains, ouais d'accord / et qu'est-ce que tu fais quand tu es en colère'
264 Eric	je vais dans ma chambre et j'hurle dans mon coussin
(...)	
267 Ani	tu hurles dans ton coussin=
268 Eric	cela me fait du bien
(...)	

- 271 Ani ouais, et **puis ça te fait du bien, d'accord / est-ce que tu tapes par exemple'**
- 272 Eric oui des fois j'tape mes coussins

La reprise par l'animatrice « ça te fait du bien » et l'élaboration « est-ce que tu tapes par exemple » (271) amène Eric à exprimer une autre stratégie bénéfique pour lui pour exprimer sa colère.

Si on regarde de plus près la reprise-élaboration, on distingue deux types d'élaboration : soit l'animatrice élabore à partir de ce qu'un enfant dit, comme dans l'extrait 17, soit elle déplace l'émotion comme dans l'extrait 16. Ainsi ce type d'enchaînement apporte une certaine continuité dans le discours car, dirigé vers un enfant ou déplacé, il donne lieu à une certaine progression dans l'appropriation d'un vécu. En voici un exemple :

(16) Séance 2

- 561 Eric ouais mais moi cela me rend encore plus triste d'oublier ce que : ce que mes parents ils m'ont fait en fait (10 sec)
- 562 Eric (en lançant son crayon) colère
- 563 Ani **tu es en COLERE**, ouais on le voit bien que tu es en colère avec le dessin de ta bouche. Tu en veux à tes parents, Eric'
- 564 Eric ouais
- 565 Ani **est-ce que tu as déjà pu leur dire que tu étais en colère contre eux'**
- 566 Eric oui
- 567 Ani et qu'est-ce qu'ils ont fait tes parents
- 568 Eric ils ont tout à fait compris et ils sont désolés pour moi

L'animatrice reprend le mot « colère » (563) et le déplace en demandant à Eric s'il a pu en parler à ses parents (565). La reprise-élaboration porte sur le fait que l'enfant a pu ou pas parler de son émotion à ses parents. On peut considérer que la question de l'animatrice repose sur deux présupposés qui relèvent de théories psychologiques : le premier consiste à considérer qu'il est

important de pouvoir se représenter ses émotions et le deuxième part du principe qu'il est essentiel de pouvoir exprimer ces dernières aux personnes concernées. La reprise-élaboration a amené Eric à élaborer le vécu de ses parents.

(17) Séance 2

- 473 Tim [en fait ben :] peut-être de la colère parce que ils ne nous avaient pas dit tout de suite ben qu'ils s'aimaient plus parce que et qui et que mon père il aimait quelqu'un d'autre
- (...)
- 495 Ani et ça c'est pour quelle émotion
- 496 Tim ça c'est pour euh ben
- (...)
- 498 Tim la colère
- 499 Ani la colère ouais. Donc toi **tu es en colère parce que tu aurais voulu que tes parents vous disent plus vite qu'ils allaient se séparer et que ton papa avait une nouvelle amoureuse**
- 500 Tim ouais

L'animatrice (499) fournit une explication à l'émotion de colère de Tim après lui avoir demandé ce qu'il a ressenti comme émotions lors de l'annonce de la séparation de ses parents. Par cette explication, elle prête aussi des intentions à Tim (« tu aurais voulu que... »), ce qui représente un autre élément de taille. Nous y reviendrons par la suite.

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est que l'animatrice fait davantage que d'encourager les enfants à exprimer leurs émotions, elle leur donne des explications.

4.3.5 La répétition

La répétition est le type d'enchaînement le moins observé (3% selon tableau 4 dans Annexe III, p. 105) dans les interactions, même si c'est celui qu'Esther privilégie (33% mais proportionnellement, elle en fait plus). Elle est suivie par l'animatrice (4%) et par Marie (3%), les garçons n'en faisant pas usage (0% pour Eric et Tim). En voici un exemple:

(18) Séance 5

- 472 Ani ouais / tout le monde a entouré / et quand vous pensez par exemple à votre parent qui est tout seul, vous pensez quoi? / toi Esther tu penses quoi
- 473 Esther euh /
- 474 Ani qu'elle s'ennuie, qu'elle est triste, ou au contraire qu'elle profite de s'amuser de faire des choses pour elle' / de voir des copines, des copains
- 475 Esther **[qu'elle est triste]**

On observe que la répétition, comme la reprise d'ailleurs, permet à Esther de prendre la parole et de verbaliser une certaine compréhension de son expérience sur la base des énoncés d'autrui.

4.3.6 L'interruption

Finalement, l'interruption n'est utilisée qu'une seule fois (0%) par l'animatrice pour rappeler à Eric les règles sociales érigées d'un commun accord lors de la première séance. Toutefois, l'intervention d'Eric fait écho à l'énoncé de l'animatrice (474, extrait 18) puisqu'il élabore sur le vécu émotionnel de sa maman.

(19) Séance 5, suite de l'exemple (18)

- 475 Esther [qu'elle est triste]
- 476 Eric [moi elle nous a dit] qu'elle était triste, qu'elle pleurait
- 477 Ani **attends Eric on écoute Esther et après c'est toi Eric**

4.3.7 En résumé

Au niveau du cadre participatif, l'animatrice est la personne qui parle le plus puisqu'elle fait le plus d'enchaînements. Elle joue donc bien son rôle de facilitatrice de la mise en mots des émotions. Quant aux enfants, ils parlent moins et ne participent pas tous de manière égale à la discussion. Eric et Marie sont ceux qui interviennent le plus, suivis par Tim puis Esther, laquelle ne prend presque pas la parole au-delà du fait qu'elle n'a pas participé à la séance 2. On observe aussi certaines récurrences dans les dynamiques interactionnelles : l'initiation, l'élaboration et la reprise d'un contenu émotionnel sont les types d'enchaînement privilégiés par Eric et Marie. Quant à Tim, il préfère les réponses courtes et Esther, les répétitions.

Centrons-nous à présent sur l'animatrice. Même si tout ne dépend pas d'elle dans le groupe, elle a un rôle central. Voyons comment elle s'y prend pour inciter les enfants à parler d'émotions, ce qu'elle fait des contenus émotionnels verbalisés et comment elle y répond.

4.4 L'inférence : une référence discursive

Une observation nous est apparue à l'analyse du corpus : si l'enfant peine à mettre en mot ses émotions, l'animatrice fait des inférences sur l'état émotionnel de l'enfant, elle dit des choses qu'il ne dit pas. Il s'agit ici d'une intervention très intéressante qui se dégage de toutes les autres. C'est pourquoi nous nous intéresserons à cette pratique discursive, en nous focalisant à la fois sur les opérations mêmes d'inférence et sur ses effets.

L'inférence est définie comme une « opération par laquelle on passe d'une assertion considérée comme vraie à une autre assertion au moyen d'un système de règles qui rend cette deuxième assertion également vraie » (larousse.fr, 2017). Dans ses interventions, l'animatrice fait des inférences contextuelles (Ducrot & Schaeffer, 1995) à partir du discours de l'enfant, de ce qu'elle connaît de la situation de l'enfant ou de ses savoirs. Salazar Orvig (2003) appelle ces inférences contextuelles *l'implicite d'arrière-fond*. Néanmoins, il arrive parfois que l'enfant ne nomme pas l'émotion et que l'animatrice lui en suggère alors une autre en la mettant en mots. On observe après coup l'effet de cette mise en mots.

Nous analyserons donc le déroulement de cette pratique d'inférence en décrivant plusieurs effets possibles sur les discours. Puis, à partir de certains de ces effets, nous examinerons ce que fait l'animatrice pour obtenir des réponses de la part des enfants.

4.4.1 Quand l'inférence suscite le discours de l'enfant

L'extrait suivant met en évidence un effet de l'inférence conduisant à une élaboration chez l'enfant qui se ressaisit de la mise en mot proposée.

(20) Séance 1

- 438 Ani d'accord / et est-ce que tu sais quand est-ce que tu es chez ton papa et quand est-ce que tu es chez ta maman,
- 439 Marie ben euh en fait je reste la semaine chez ma maman et une fois sur deux le jeudi soir jusqu'à vendredi matin je vais chez mon papa et et si je suis allée le jeudi soir chez mon papa, je ne vais pas le week-end ben ce week-end je serai chez ma maman et si je vais pas jeudi soir je reste donc toute la semaine chez ma maman ben le week-end je vais chez/ [chez mon papa]

- 440 Ani [chez ton papa] d'accord / est-ce que tu as l'impression que tu vois ton papa et ta maman assez' **ou bien des fois tu as l'ennui,**=
- 441 Marie: ben une fois on est parti en vacances une semaine et pis j'avais l'ennui de ma maman
- 442 Ani ouais=
- 443 Marie: et pis je trouve que j'ai assez souvent l'ennui de mon papa parce que euh parce que je ne le vois pas beaucoup parce qu'il travaille toute la semaine
- 444 Ani d'accord, ok donc **toi tu aimerais voir ton papa un peu plus souvent**=
- 445 Marie ouais

L'animatrice suggère une émotion à Marie « l'ennui » (440) à partir d'éléments implicites. Elle lui soumet ainsi une autre représentation de sa propre expérience. On constate alors que Marie reprend cette nouvelle mise en mots pour représenter son vécu et ainsi verbaliser son ennui pour ses parents et son besoin de voir davantage son papa. L'effet de l'inférence est réussi puisque l'enfant élabore son vécu émotionnel.

4.4.2 Quand l'inférence a un effet minimal

Regardons maintenant ce qui se passe quand l'inférence aboutit à un effet minimal sans élaboration.

(21) Séance 2

- 544 Marie ben euh je serai un peu triste parce que y aura pas mes parents et puis j'ai quasi jamais fait de camp, mais en même temps je suis contente parce que c'est mon premier camp
- 545 Eric moi je fais de camps verts dans mon ancienne école on faisait des camps verts
- 546 Marie et puis euh ben on s'est dit que on s'expliquait un peu comment pas être trop triste, c'est qu'il faut pas rester dans son coin en pensant tout le temps à ça et puis aller vers ses copains jouer comme ça on va oublier
- 547 Ani d'accord ouais
- 548 Eric mais moi je préfère garder ça que d'oublier parce que sinon j'oublie ce qui m'est arrivé puis je suis encore plus triste qu'avant

549 Ani **tu as peur d'oublier en fait toi Eric'**
550 Eric ouais

Selon son expérience en lien avec le problème du divorce et de l'impact chez les enfants, l'animatrice infère une émotion de peur à Eric « tu as peur d'oublier en fait toi Eric' » (549), une émotion différente de la tristesse qu'il verbalise (548), suite à l'énoncé de Marie expliquant qu'elle va oublier sa tristesse en jouant avec ses copains (546), énoncé d'ailleurs qui convoque d'autres voix, celles de ses amies, au travers du « on ». En réponse à la question de l'animatrice, Eric produit alors une ratification minimale « ouais » (550) qui pourrait être simplement une manière de se montrer poli ou une fonction phatique. A ce stade, la réponse d'Eric ne permet pas de conclure qu'il s'agit bien d'une affirmation au sens d'une transformation de la représentation de son vécu émotionnel.

4.4.3 Quand l'inférence provoque l'évitement

L'enfant peut répondre par l'évitement.

(22) Séance 2

290 Ani tu fais une sieste d'accord quand tu est triste / **est-ce qu'il t'arrive de pleurer par exemple'**
291 Marie euh oui souvent, euh quand **on** pleure ben ça nous **fatigue** parce que et puis en plus ça nous **fatigue** parce qu'on fait sortir de l'eau de notre corps et ça fatigue du coup ben moi après j'suis fatiguée et je fais une sieste
292 Ani d'accord et comment tu te sens quand tu te réveilles' /
293 Marie euh ben toujours un peu fatiguée et toujours un peu triste
294 Ani mhm, est-ce que des fois tu vas parler de ta tristesse à quelqu'un'
295 Marie euh : ben souvent j'ai **peur** de la dire à quelqu'un parce que **j'ai peur qu'il se moque de moi** et pis voilà comme ça=

Sur la base de ses connaissances psychologiques cognitives et émotionnelles, l'animatrice fait l'hypothèse que Marie pleure « est-ce qu'il t'arrive de pleurer... », (290). Marie enchaîne en parlant d'elle au générique « quand on pleure... » (291), une manière d'éviter l'émotion. Elle évite encore le thème de la tristesse en attribuant ses pleurs à de la fatigue. Par conséquent, l'inférence produit un effet d'évitement. Dans ce cas, l'animatrice n'en reste pas là : elle relance Marie par ses questions. Ce n'est que lors de son troisième tour de parole (295) que Marie met en mots une nouvelle émotion, la peur, et en explique la cause. La persévérance de l'animatrice a aidé Marie à élaborer une nouvelle compréhension sur la question de l'expression de sa tristesse.

4.4.4 Quand l'inférence suscite une réponse négative

Voici un exemple où la proposition de l'animatrice est écartée.

(23) Séance 5

440 Ani est-ce que toi tu te sens comme ça, est-ce que tu te sens **différente**,
441 Marie non

Marie répond négativement à la question de l'animatrice qui fait l'hypothèse qu'elle pourrait se sentir « différente » (440) de ses amies. Parmi toutes les possibles manières de se sentir, l'enfant a pu exclure celle-là.

Voyons à présent ce que fait l'animatrice au troisième tour de parole lorsque l'inférence échoue ou que son effet est minimal.

4.4.5 Quand l'animatrice nomme l'émotion

Dans cet exemple, l'animatrice met l'émotion en mots à la place de l'enfant :

(24) Séance 2

- 468 Ani est-ce qu'il y a une autre émotion que tu ressens en pensant à la séparation de tes parents
- 469 Tim **euh non**
- 470 Ani **est-ce que tu ressentirais par exemple de la colère** ‘
- 471 Eric déçu’
- 472 Ani est-ce que tu te sens des fois fâché contre tes parents [de s'être séparés]
- 473 Tim [en fait ben :] peut-être de la colère parce que ils ne nous avaient pas dit tout de suite ben qu'ils s'aimaient plus parce que et qui et que mon père il aimait quelqu'un d'autre
- 474 Ani **toi tu aurais voulu le savoir plus tôt** ’ =
- 475 Tim ouais
- 476 Eric nous ils nous ont caché ça pendant trois ans pis ils disaient qu'ils sortaient ensemble alors qu'ils allaient chez un : chez un monsieur ou une dame qui les aidaient pour se remettre ensemble
- 477 Ani **d'accord et toi tu as l'impression que c'était un mensonge**’
- 478 Eric oui et je dirais presque qu'ils nous ont trahis aussi

Sur la base de ses connaissances psychologiques et de son expérience professionnelle, l'animatrice présume que l'enfant ressent plusieurs émotions lorsque ses parents se séparent. Elle pose donc à Tim la question « est-ce qu'il y a une autre émotion que tu ressens... » (468). Celui-ci répond par la négative (469). Dans ce premier tour de parole, l'inférence échoue. Observons alors ce que fait l'animatrice qui n'en reste pas là. Elle suggère à Tim de manière plus ciblée une émotion de colère « est-ce que tu ressentirais par exemple de la colère » (470), « est-ce que tu te sens des fois fâché... » (472). Elle est imitée par Eric qui, témoin de cette interaction propose lui aussi une autre émotion « déçu » (471) à Tim. On observe alors que Tim reprend le

mot colère (473) et qu'il explique pourquoi il nomme cette émotion. L'animatrice poursuit en attribuant des intentions à Tim « toi tu aurais voulu le savoir plus tôt' » (474) suite à son énoncé « ...ils ne nous avaient pas dit tout de suite qu'ils s'aimaient plus... » (476). Tim produit alors une ratification minimale (475), sans affirmer qu'il valide les intentions données par l'animatrice. En écho à l'énoncé de Tim (473), Eric raconte lui aussi son expérience « nous ils nous ont caché ça pendant trois ans... » (476). L'animatrice lui soumet alors le mot « mensonge » « tu as l'impression que c'était un mensonge' » (477), mot qu'Eric valide par un « oui » (478) avant de verbaliser l'émotion que ce mensonge provoque « trahis » (478) en y associant d'autres personnes, sa sœur peut-être ou les membres du groupe, car il utilise le pronom « nous » (478). On observe dans cet extrait que sous l'effet de l'inférence et de l'interaction, Tim et Eric co-construisent une compréhension de leur expérience.

4.4.6 Le recours au groupe dans la mise en mots d'émotion

Dans l'exemple suivant, on observe comment l'animatrice sollicite les pairs pour encourager l'expression émotionnelle.

(25) Séance 4

- 269 Eric mais euh j'aime pas, y a pas quelque chose que j'aime pas chez maman ou chez papa en fait
- 270 Ani c'est vrai, tu aimes tout tout tout, tout le temps' **il n'y a pas des fois où ils t'énervent parce qu'ils te demandent de faire quelque chose par exemple =**
- 271 Eric non
- 272 Ani **des fois c'est pas facile hein non plus de dire des choses qu'on n'aime pas chez papa ou chez maman parce que-**
- 273 Tim moi je trouve pas que c'est difficile

- 274 Ani **cela vous fait penser à quoi de dire des choses négatives** des fois sur papa ou sur maman' est-ce que **ça peut faire peur** de dire quelque chose de négatif '
- 275 Eric oui
- 276 Ani hein ça te fait peur toi de dire quelque chose'
- 277 Tim moi c'est pas que j'ai peur mais je trouve pas
- 278 Ani toi tu trouves pas, mais Eric lui il a plutôt peur hein / **tu aurais peur de quoi' qu'est-ce qui te fait peur si tu dis ben ça j'aime pas chez papa et puis ça j'aime pas chez maman**
- 279 Eric euh : en fait j'en sais rien
- 280 Ani **mais tu as peur**
- 281 Eric j'ai peur mais je sais pas pourquoi

Dans cette séquence, l'animatrice infère une émotion d'énervement à Eric « il n'y a pas des fois où ils t'énervent... » (270) auquel il répond par la négative (271). L'animatrice n'abandonne pas, elle généralise en métacommuniquant une certaine difficulté à réaliser cette activité « ...c'est pas facile de dire des choses qu'on n'aime pas... » (272). Tim est le seul à répondre pour écarter la proposition de l'animatrice (273). L'animatrice relance à nouveau en questionnant le groupe sur une éventuelle émotion que cette activité peut faire émerger avant de suggérer de manière plus précise la peur. Cette sollicitation des pairs conduit Eric à donner une ratification minimale « oui » (275) qui ne valide pas l'émotion de peur puisqu'il dit au tour de parole suivant (279) qu'il n'en sait rien. On observe que l'animatrice n'abandonne pas et continue de questionner Eric jusqu'à ce qu'elle obtienne, de sa part, la mise en mots de sa peur « j'ai peur mais je sais pas pourquoi » (281). On constate dans cet extrait que l'animatrice persiste à faire « accoucher » Eric. Que l'inférence s'opère soit en généralisant le discours par le pronom « on » ou en changeant de cadre participatif en passant de l'individuel au groupe, l'animatrice ne s'arrête que lorsqu'elle obtient des réponses.

4.4.7 Quand l'animatrice abandonne

Dans ce dernier extrait, on observe aussi que l'animatrice abandonne quand l'inférence n'a pas d'effet.

(26) Séance 4

- 428 Ani d'accord. Toi tu préfères dormir avec ta sœur. / Merci Esther' / et puis il nous reste Eric / qui va nous expliquer ce qu'il aime et ce qu'il aime pas //
- 429 Eric non
- 430 Ani **toi tu n'as pas envie de parler**
- 431 Eric non ///
- 432 Ani tu sais pourquoi '
- 433 Eric mhm / j'sais pas pourquoi **j'ai pas envie de dire**
- 434 Ani t'as pas envie de dire. On est d'accord avec ça (...)

Contrairement à ce qui se passe dans les routines illustrées précédemment, on observe ici un fait très rare : un enfant, Eric ose dire explicitement qu'il ne veut pas parler « j'ai pas envie de dire » (433). Suite à la réponse d'Eric dont l'animatrice prend simplement acte, elle ne continue pas. On observe par ailleurs que les autres enfants n'ont pas réagi ainsi. Implicitement, il faut répondre à l'animatrice.

4.4.8 En résumé

On observe que les intentions de l'animatrice sont de faire parler les enfants au sujet de leur vécu émotionnel. Quand ces derniers ne peuvent pas mettre en mots leur émotion, elle essaie de les faire parler en utilisant une référence discursive, l'inférence, qui lui permet la plupart du temps d'obtenir l'expression d'une émotion, soit élaborée ou minimale permettant la compréhension et le sens à donner à leur expérience. Si l'animatrice n'obtient pas de réponse immédiate à son inférence, elle continue sur cette voie, soit en

prêtant ses mots à l'enfant, soit en généralisant un vécu, soit en changeant de cadre participatif jusqu'à ce que l'enfant « accouche ». Il lui arrive, mais rarement, d'abandonner sa quête. Elle le fait lorsqu'un enfant verbalise qu'il ne veut pas parler.

5 LA MISE EN DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS

Le but de ce travail était d'observer, d'une part, la dynamique interactionnelle en jeu dans une situation de groupe d'enfants, en se centrant sur l'intervention de l'adulte et, d'autre part, la mise en mots des émotions et leur circulation au sein d'un groupe d'enfants partageant un même vécu, celui du divorce de leurs parents.

Pour rappel, mes questions de recherche s'orientaient tout d'abord sur l'interaction entre les enfants : Les enfants interagissent-ils entre eux ? Et qu'est-ce qui favorise ou entrave l'interaction ? Ces questions portaient ensuite sur l'expression des émotions, fil rouge du parcours de reliance : comment ces émotions circulent-elles dans le discours ? Et que fait l'animatrice à partir des émotions exprimées ?

5.1 Les interactions entre les enfants

5.1.1 Les enfants interagissent-ils entre eux ?

En ce qui concerne les interactions au sein du groupe, on a vu que les enfants n'interagissent pas directement entre eux. Il s'agit davantage d'un échange dyadique entre l'animatrice et un enfant que d'une discussion de groupe. Nous observons que même si l'animatrice parle beaucoup, de par sa position centrale, elle facilite aussi les interactions. En effet, elle initie, réceptionne,

gère les échanges et convie les enfants à s'exprimer. Par conséquent, elle est aussi celle à qui les enfants s'adressent le plus. Ce type de réseau de communication entre les enfants et l'animatrice forme une structure géométrique *en rayons*. L'animatrice se positionne au centre et les enfants en périphérie (Anzieu & Martin, 2013).

Par ailleurs, on observe que certains enfants sont plus engagés que d'autres dans les interactions : ils jouent un rôle-clé dans la dynamique de groupe. Par exemple, Eric est l'enfant qui prend le plus la parole car en termes de dynamique, ce qui se passe dans les énoncés précédents le fait parler. Il prend part aux interactions en s'appuyant sur le discours des autres, en partageant son expérience et parfois même en anticipant et en verbalisant les réponses d'autrui. Ses interventions favorisent fréquemment un changement de mise en mots d'une émotion ou sa confirmation, pour lui ou pour un autre enfant. On observe le même mode d'interaction chez Marie qui réagit presque autant qu'Eric aux énoncés des autres. Elle initie des nouveaux contenus et élabore sur la base du discours des autres enfants. Du récit des autres, elle tire beaucoup de parallèles avec son vécu personnel ou celui de son entourage, et se perd parfois dans des développements hors sujet. Elle répond volontiers aux rares questions de ses camarades. Le fait qu'Eric et Marie soient les plus actifs dans la discussion amène l'animatrice à s'adresser à eux le plus souvent, car ils lui fournissent l'occasion de parler.

Tim est sensiblement plus discret au sein du groupe. Ses prises de parole sont souvent très courtes, mais suffisantes souvent pour initier un nouveau contenu émotionnel. Sur la base du discours de l'animatrice ou de ses camarades, il

modifie sa mise en mots initiale, ce qui suscite souvent un changement chez les autres. Tous les enfants et l'animatrice correspondent à des locuteurs-interlocuteurs ratifiés. Ils réceptionnent et prennent la parole. Toutefois Esther, plus réservée, est celle qui parle le moins dans les trois séances où elle est présente. Quand elle prend la parole, c'est généralement pour répondre à une sollicitation de l'animatrice. Elle répète alors le discours de l'adulte ou donne une ratification minimale. Elle ne parle jamais sans avoir été sollicitée. On peut alors se demander si elle se sent intégrée dans le groupe, en termes de dynamique, ou si ce comportement découle de sa personnalité.

On observe également que, dans les dialogues, certaines voix d'adultes ou d'autres personnes influencent, orientent le discours de l'enfant : Marie convoque la voix de ses amis par exemple dans l'extrait (21) quand elle utilise le pronom « on » ou Eric la voix de sa soeur, dans l'extrait (24), quand il dit de ses parents « ils *nous* ont trahis aussi ».

Par conséquent, l'interaction au sein du groupe peut inclure des personnes absentes et néanmoins influentes, et ainsi favoriser la co-construction de la compréhension par l'acquisition de nouvelles significations. Ainsi les enfants apprennent les uns des autres, les uns avec les autres. Le travail collectif rendu possible par la dynamique de groupe amène un changement individuel de représentations. Toutefois, on ne peut pas exclure que le changement de mise en mots observé résulte d'un biais sous la pression du groupe, comme le conformisme (Anzieu & Martin, 2013 ; Blanchet & Trognon, 2014) ou de la désirabilité sociale. Il est difficile par exemple d'identifier si une ratification minimale (oui, non) découle d'un changement d'opinion, d'un besoin de ne

pas se différencier du groupe ou encore de l'envie de répondre aux attentes de l'animatrice et d'être tranquille. Tout au moins pouvons-nous dire que la situation de groupe ne facilite pas les interactions à n'importe quelles conditions. Le fait de réunir des enfants en groupe afin qu'ils parlent ensemble ne suffit pas : malgré ce dispositif ils n'interagissent pas entre eux. Quels sont donc les éléments qui encouragent ou entravent les échanges au sein de ce groupe ?

5.1.2 Les éléments favorisant ou freinant les interactions

Il semble que l'adulte joue un rôle central en tant que gestionnaire des échanges, du cadre organisationnel, du climat de sécurité au sein du groupe. Sans les interventions de l'animatrice, les enfants ne parleraient pas entre eux. La présence d'un leader serait donc nécessaire pour que l'interaction puisse avoir lieu. Parmi les autres éléments favorisant les interactions, on pourrait également mentionner la composition du groupe, les effets d'homogénéité ou d'hétérogénéité, ou encore l'appartenance à un groupe donné sans avoir pu choisir de s'y affilier. Finalement, peut-être, les caractéristiques démographiques et personnelles des participants jouent-elles un rôle (Landry, 2007). En référence à Anzieu et Martin (2013), le processus de communication peut être influencé par l'homogénéité des participants au niveau de la culture, des valeurs et de l'état psychique et cognitif. Notre recherche a montré que ce groupe est très hétérogène et il est donc possible que cette hétérogénéité ait eu un impact sur la qualité des interactions. En effet, les enfants se différencient par leur implication personnelle dans la prise de parole, par leur équilibre psychique et affectif, et par leurs habilités

cognitives. Cette hétérogénéité semble être à la source d'une faible cohésion par manque d'affinité entre les enfants (Anzieu & Martin, 2013 ; Landry, 2007). Il s'agit également d'un groupe formé par des enfants qui n'ont pas toujours choisi de participer à un parcours, mais qui ont été plus ou moins forcés par leurs parents. On peut penser qu'au niveau motivationnel, cela ne favorise pas forcément leur implication dans la vie du groupe.

5.2 L'expression des émotions : fil rouge du parcours de reliance

5.2.1 La mise en mots des émotions et leur circulation

Les résultats montrent que les enfants parlent d'émotions, et ceux qui en parlent le plus dans le groupe sont les mêmes que ceux qui interagissent le plus. Il se pourrait aussi que ce soient les enfants qui ont le plus besoin de verbaliser leurs sentiments qui le font, ainsi ils sont ceux qui parlent le plus. On peut faire l'hypothèse qu'Eric a besoin de parler de ce qu'il vit, et il profite du dispositif pour le faire. Nous pouvons aussi en conclure, conformément à Anzieu et Martin (2013) qu'un groupe réunissant des pairs vivant la même situation familiale et mettant ainsi en lumière la similitude du vécu favorise l'expression d'émotions susceptibles d'être ressenties par tous. La présence d'autres pairs permet à l'enfant de se décentrer de son expérience, de son vécu et de le transformer par un processus de secondarisation, une manière de se ressaisir de l'expérience par la mise en mots. Quand Eric, par exemple, exprime une émotion, il active l'expression d'un affect chez ses camarades, par contamination inconsciente (Anzieu et Martin, 2013). Les émotions se vivent dans un espace d'intersubjectivité, elles se développent ainsi, passant

de l'espace interpsychique à l'espace intrapsychique par le biais du langage, considéré comme un instrument psychologique (Muller Mirza et al., 2014), utilisé pour agir sur l'état psychique de l'individu (Vygotski, 1997).

Les résultats concernant la circulation des émotions montrent que les émotions circulent au sein du groupe selon un schéma interactionnel qui semble s'organiser au fil des séances : la verbalisation d'une émotion par les enfants est, dans la majorité des cas, la réponse à une sollicitation de l'animatrice ou, plus rarement, à un énoncé d'un enfant. Ils montrent aussi que la circulation des émotions est favorisée par plusieurs types d'enchaînements qui ne sont pas utilisés de manière égale par tous les participants.

Parmi les différents enchaînements, on compte l'initiation, l'un des plus utilisés par tous, à l'exception d'Esther. Cette initiation permet à l'animatrice de solliciter l'expression d'une émotion chez un ou plusieurs participants. Les enfants s'en servent eux pour répondre à une sollicitation ou amorcer spontanément un nouveau contenu discursif.

La reprise, enchaînement qui s'appuie sur le discours produit par l'autre, est davantage utilisée par l'animatrice, puis par Eric et Marie. Lorsqu'elle est utilisée de manière récurrente, la reprise est un enchaînement moins anodin qu'il n'y paraît. En effet, cette pratique a une fonction d'intégration et, d'un point de vue psychologique, elle renvoie à des questions de reflet : s'entendre dire (je m'entends dire), et donc à l'aspect identitaire de dédoublement je – moi, dédoublement du soi selon la théorie interactionniste de Mead. Le *Je* renvoie au sujet, à la conduite de l'individu, et le *Moi* fonctionne comme objet et constitue le soi dont le rôle est d'être en relation avec l'autre (Blanchet &

Trognon, 2014 ; Brassac, 2005 ; Vion, 1992). Le moi se constitue par le processus d'intériorisation des rôles adoptés dans les situations d'interaction, ainsi que de l'image et du jugement que l'autre a de lui (Aebischer & Oberlé, 2007 ; Anzieu & Martin, 2013 ; Blanchet & Trognon, 2014), mais aussi par l'intériorisation des comportements des membres du groupe d'appartenance (Blanchet & Trognon, 2014). Cette interaction entre un individu et autrui participe à la construction de la conscience de soi (Brassac, 2005 ; Vion, 1992). En d'autres termes, lorsqu'un enfant dit quelque chose et qu'un autre individu, généralement l'animatrice, reprend ses propos, c'est bien plus que l'addition de leurs énoncés : il s'agit bel et bien d'une interaction qui produit du sens.

En ce qui concerne les autres types d'enchaînement, la répétition est un enchaînement routinier pour Esther.

L'élaboration, pour le peu qu'elle est pratiquée, est privilégiée par Esther, puis Marie qui argumente et explique ses idées. Au vu de ces résultats, il semblerait que les enfants verbalisent leurs émotions mais qu'ils peinent à les élaborer pour co-construire du sens.

La reprise-élaboration est davantage mobilisée par l'animatrice qui s'en sert soit pour expliquer, argumenter certains propos exprimés par autrui, soit pour interroger les enfants et les encourager à élaborer leur compréhension.

5.2.2 Ce que fait l'animatrice des émotions

Comme nous venons de le voir, les enfants n'élaborent pas beaucoup. C'est pourquoi l'animatrice, dont l'intention est de faire parler les enfants

d'émotions, intervient beaucoup par le biais d'inférences. L'observation du déroulement de cette pratique discursive met en évidence le savoir pratique de l'animatrice : celui de faire parler les enfants afin de co-construire une certaine compréhension de leur expérience et de donner du sens à leur vécu. Les effets que ces inférences ont sur les participants sont de différents ordres : la réussite, car l'enfant concerné ou d'autres enfants peuvent élaborer une nouvelle compréhension de leur expérience et ainsi lui donner du sens ; une réussite par l'obtention d'une réponse minimale oui/non, mais sans élaboration ; l'évitement du thème émotionnel ; et finalement le refus de s'exprimer. Lorsque l'inférence n'a pas d'effet immédiat, l'animatrice sollicite les enfants de diverses manières : elle prête ses mots ; elle généralise son discours en utilisant le pronom « on » ; elle sollicite les pairs et fait circuler les émotions pour susciter leur expression ; et finalement elle abandonne, très rarement, lorsqu'un enfant verbalise explicitement qu'il ne veut pas parler. Il semble en tous cas qu'elle cesse de faire des inférences seulement quand elle considère que l'enfant a acquis une nouvelle compréhension de son vécu. Les risques de cette insistance sont que les enfants engendrent de fausses réponses, pour les raisons cités précédemment.

Au niveau psychologique, les inférences réalisées par l'animatrice au cours des interactions ont une fonction d'étayage des enfants dans leur quête de sens. En prêtant ses mots, l'animatrice aide l'enfant à nommer son émotion. En référence à Vygotski et sa notion de *zone proximale de développement*, l'enfant serait dans une zone au sein de laquelle il serait capable d'accéder à une certaine compréhension. Il aurait toutefois besoin de l'aide d'un expert pour atteindre un niveau de performance plus élevé (Bodrova & Leong, 2011),

pour faire quelque chose qu'il n'arriverait pas à faire seul (Vergnaud, 2000 ; Vygotski, 1997). Dans sa théorie du développement intimement liée à celle de Vygotski, Bruner (1998) nomme *interaction de tutelle* ce processus de soutien par un expert. Ainsi le soutien apporté par l'animatrice au travers de l'interaction permet à l'enfant d'accéder fréquemment à une représentation de son expérience. Le groupe et l'animatrice favorisent le processus d'apprentissage chez l'enfant à reconnaître et parler de ses émotions ainsi qu'à les décrire. L'enfant apprend au travers des autres.

Selon Rogers (2006), cette routine d'inférence pourrait toutefois être néfaste pour l'enfant dans le groupe, car elle pourrait être vécue comme une *attaque des défenses*, le risque étant de le blesser ou de solliciter des réactions défensives.

En conclusion, le parcours de reliance en groupe est l'occasion d'un processus collectif de transformation et de co-construction de l'expérience émotionnelle par le langage et précisément par le dialogue en interaction. Verbaliser leurs émotions a permis aux enfants de les partager avec le reste du groupe et de prendre une certaine distance réflexive par rapport à leur propre expérience avant de se réapproprier ce vécu co-construit par les autres et par soi pour y donner du sens.

Le parcours de reliance est l'occasion d'un apprentissage cognitif, émotionnel et identitaire, rendu possible par le rôle central de l'animatrice qui agit à la fois comme gestionnaire des interactions et experte au sein de cet espace d'échanges. En effet, faire parler les enfants favorise l'apprentissage de nouvelles attitudes en lien avec leurs émotions. L'intérêt de cet apprentissage

est qu'il est transversal et donc mobilisable dans d'autres situations et moments de leur vie.

6 LES LIMITES DU TRAVAIL

Une première critique pourrait être portée à mon **double rôle** en tant qu'animatrice et auteure de ce travail. En effet, en qualité d'animatrice, je dispose de connaissances implicites du contexte dans lequel s'inscrit l'observation de la dynamique de groupe. Ces connaissances pourraient influencer l'interprétation des résultats. De plus, j'ai en mémoire les données des interactions autres que les modalités verbales (sourires, mimiques, gestuelles) qui n'apparaissent pas dans les transcriptions. Par conséquent, ce double rôle affaiblit l'objectivité pourtant nécessaire à toute analyse. Cette faiblesse peut toutefois se transformer en atout, car je fais parfois face au langage non verbal des participants et suis donc proche de leurs vécus, ce qui enrichit ma compréhension de la situation. L'interprétation nécessite toutefois de s'en tenir aux traces, à ce qui est donc dit et transcrit. Ce postulat est fondamental pour les chercheurs.

La seconde critique à soulever est d'ordre méthodologique, à savoir celle liée à la question de la **fidélité du codage** des données qui me semble une limite de ce travail. J'ai en effet procédé seule au codage alors qu'une méthode des juges aurait été nécessaire.

La troisième remarque qui s'impose est également d'ordre méthodologique. En effet, je me suis **focalisée sur le discours**, mais j'aurais pu inclure, expressément et non pas seulement, comme mentionné ci-dessus, par le

double rôle qui a été le mien, le comportement non verbal pour étudier les interactions entre les enfants, car l'expérience n'est pas forcément que discursive, elle est aussi comportementale.

Enfin, il est évident qu'avec cette seule recherche, on apprend des choses propres à ce groupe, défini par les particularités de chacun et par ce qu'ils apportent comme un tout. Il serait intéressant, comme le propose Salazar Orvig (2003), de **comparer les résultats** avec d'autres travaux afin d'évaluer d'éventuelle récurrence de certains phénomènes observés dans les groupes d'enfants. Ce point pourrait faire l'objet d'autres analyses de pratique.

CONCLUSION

Le présent travail avait pour objectifs, d'une part, d'observer comment le processus du parcours de reliance fonctionne et, d'autre part, de fournir des éléments de compréhension propices au développement de ma pratique réelle et de mes compétences sur le terrain avec les enfants. Les effets précis du langage, du discours, ne sont ni enseignés dans la formation des animatrices, ni abordés lors du parcours de reliance : les tâches sont prescrites mais leurs possibles impacts ne sont pas explicités. Ce travail contribue donc à mettre en valeur certains effets des interventions de l'animatrice. J'aimerais donc conclure sur quelques réflexions personnelles que ce travail a suscitées au sujet de ma pratique clinique.

Je commencerai par deux **remarques d'ordre général**.

Premièrement, il a été l'occasion, souvent trop rare dans le cadre d'une pratique de psychologue, de me confronter, sous la forme d'une auto-supervision, à ma pratique professionnelle. Cette prise de distance temporo-spatiale rendue possible par l'écoute des enregistrements et la lecture des transcriptions m'a permis d'adopter une position d'observation de ma propre pratique, de mon savoir en action. Plus précisément, j'ai pu dégager certaines de mes interventions et leurs effets sur les interactions verbales dans le groupe ainsi que sur l'expression et la circulation des émotions. Réfléchir sur ma pratique réelle m'a obligé à décrire comment je m'y prends pour suivre les intentions que j'ai pour chaque séance et chaque activité. Il s'agit d'un début de travail d'élaboration de ma pratique, à compléter, et à modifier en fonction de comment les enfants s'approprient mes intentions. Quoi qu'il en soit, même si j'étais déjà consciente de cet aspect, ce travail m'a fait prendre

conscience avec une acuité particulière de l'importance d'une métaréflexion sur les présupposés qui orientent mon attitude d'animatrice dans le cadre d'As'trame et de psychologue en général.

Deuxièmement, ce travail m'a donné l'occasion de me focaliser uniquement sur les aspects discursifs qui sous-tendent la dynamique d'un groupe d'enfants. Généralement, dans la pratique clinique, on observe la situation dans son contexte général.

Plus **spécifiquement**, élaborer ce travail m'a donné l'opportunité d'approfondir des connaissances utiles à ma pratique clinique, grâce aux apports théoriques, notamment linguistiques et socio-culturels, développés dans le chapitre 2. J'ai été sensibilisée à l'importance du langage comme outil psychologique, ainsi qu'à la dynamique du discours et du groupe à la base de la co-construction du sens. Jusqu'à la rédaction de ce travail, j'ai toujours été davantage attentive et sensible à la communication non verbale dans le cadre d'entretien clinique ou d'animation de groupe. Je suppose que mon activité parallèle d'infirmière, lors de laquelle je recours beaucoup à la gestuelle et au corps pour être en relation avec les patients, explique le fait que la puissance du langage, de la parole n'était pas si évidente pour moi.

L'analyse de ma pratique au travers de ce travail a permis d'objectiver ce que je mets en œuvre pour suivre mes intentions, celles de faire parler les enfants et plus spécifiquement de leurs émotions, et d'observer l'effet de mes interventions dans leurs discours. **Quelques éléments**, dont je n'avais pas vraiment conscience, m'ont **surpris**. Tout d'abord, je n'imaginai pas que mon rôle d'animatrice était si central. Même si mes intentions sont que les

enfants interagissent entre eux, quand j'observe ma manière de faire circuler le dialogue, je remarque que je privilégie plutôt un échange entre un enfant et moi en présence du groupe qu'une discussion de groupe. C'est pourquoi les enfants n'interagissent sans doute pas beaucoup entre eux. Je réalise que cela est peut-être en partie dû au fait que je n'ai pas explicitement dit aux enfants qu'ils pouvaient interagir entre eux directement. Je présume aussi que, lors de la première séance, moment stratégique dans la construction du groupe, j'ai été préoccupée par le fait de faire parler les enfants et j'ai ainsi peut-être, pour générer cette parole, pris une place d'office dominante. Ce mode interactif dyadique a été adopté implicitement par tous et n'a pas vraiment évolué au fil des séances. De plus, les activités médiatrices réalisées lors de chaque rencontre ont favorisé le maintien de ce style d'interactions. En effet, je remarque qu'elles encouragent un travail davantage individuel que collectif. Je réalise également que je fais davantage d'inférences sur le vécu d'un enfant, et moins sur le ressenti du groupe ou une émotion que tout le monde ressent.

Un **autre point d'étonnement** est, comme déjà mentionné plus haut, la valeur et l'influence de mes interventions discursives sur la verbalisation des émotions par les enfants. Je remarque que les effets de la reprise, de la reprise-élaboration et de l'initiation ne sont pas anodins dans la co-construction du sens. Par ailleurs, tout le travail autour de l'inférence, intervention que je privilégie pour faire parler les enfants, les conduits à entendre, valider, certaines explications ou hypothèses et parfois même à transformer la représentation de leur expérience. Cela peut avoir des effets positifs mais aussi négatifs.

En effet, ces divers types d'enchaînements et d'intervention *aident* les enfants à parler de leurs émotions, de leur vécu au sein du groupe, travail que les enfants ne feraient pas seuls. J'observe que grâce à cet espace d'intersubjectivité que représente le parcours de reliance, j'ai favorisé l'intercompréhension au travers de mes interventions, même si, je m'en rends compte, la perception du vécu de chaque enfant m'est propre et que j'ignore de quelle manière cette dernière rejoint la leur. C'est pourquoi je suis sensibilisée à présent au fait que cette intercompréhension n'est jamais totale. Dans ce groupe, elle a été suffisante puisque les enfants ont pu de manière générale mettre en mots, leurs émotions et parfois leur donner du sens.

Cependant, j'ai parfois persisté à questionner les enfants pour les faire parler. Même si ce mode d'intervention m'a permis d'obtenir des réponses de leur part, je pense que c'est un *risque central* dans le délicat travail que je mène, inévitable, mais qui devrait toujours être présent à mon esprit. En effet, je m'expose à être l'objet d'opposition et de résistance de l'enfant et à instaurer des influences impactant la dynamique de groupe. Non seulement, cela pourrait biaiser le vécu des enfants, mais encore, cela pourrait m'amener à devoir « faire de la discipline », ce qui serait contre-productif et rendrait mon rôle ambivalent.

A partir de ces observations, voyons alors **ce qui pourrait être amélioré** en termes non plus de travail prescrit mais de travail réel.

Au niveau des interactions entre les enfants, il s'agirait, d'une part, d'instaurer une discussion de groupe dans laquelle les échanges circuleraient directement entre les enfants, sans transiter majoritairement par l'animatrice. D'autre part,

il faudrait tendre vers un équilibre au niveau des tours de parole entre les participants et moi-même en laissant plus de silence, de place, et ainsi offrir aux enfants qui parlent le moins la possibilité de s'exprimer de manière plus fréquente, tout en étant attentive au fait qu'ils se sentent en accord et à l'aise avec le fait de parler. Je pense notamment à la métacommunication, pour aborder l'évolution du groupe lors de chaque séance et la qualité des échanges, en soulevant les implications de chacun, afin de souligner que le groupe avance.

Enfin, dans le but de tendre vers une communication davantage en réseau et moins centralisée, je songe à développer des activités plus collectives. Par exemple, dans la séance réservée aux émotions, je pourrais développer une activité en groupe et qui favoriserait en parallèle un travail individuel sur ses propres émotions. J'imagine une activité sous la forme d'un jeu de société, analogue au « jeu de l'oie », et spécialement conçu autour des émotions. J'ai déjà essayé d'introduire, dans un autre groupe, lors du moment d'accueil de la première séance, un objet médiateur sous la forme d'une pelote de laine que les enfants se passent entre eux pour se présenter, tout en gardant dans leur main un tronçon du fil lorsqu'il donne la pelote au suivant. Ainsi se constitue une toile de fil de laine reliant les enfants entre eux et avec l'animatrice, illustrant les liens au sein du groupe. Le but de cette activité est de renforcer la cohésion du groupe en soulignant symboliquement leur appartenance au groupe formé par des personnes partageant une même expérience marquante, celle de la séparation des parents. Cet outil a si bien fonctionné que les enfants, qui étaient pourtant plus jeunes (entre 6 et 7 ans) que ceux du groupe ayant fait l'objet de l'analyse ci-dessus, ont voulu donner un nom au groupe.

Je conclurai en citant le point essentiel que je souhaiterais parvenir à cultiver : adopter une position la plus neutre possible face aux enfants, m'ajuster à la fois à la compréhension de leur expérience et au groupe, afin de favoriser les convergences plutôt que les divergences au sein de l'espace d'intersubjectivité que représente le parcours de reliance. En réalité, ce que je vis avec les enfants et ce que j'observe n'est que ma représentation de la représentation qu'ils ont de leur vécu émotionnel suite au divorce de leurs parents.

BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2007). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Aymard, A. (2002a). Dynamique des groupes. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 329-342). Toulouse, France : Erès.
- Aymard, A. (2002b). Groupes. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 134-149). Toulouse, France : Erès.
- Blanchet, A., Trognon, A. (2014). *La psychologie des groupes*. Paris, France: Armand Colin.
- Bodrova, E., Leong, D.-J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés* 2 (8), 99-131. doi : 10.3917/soc.080.0099
- Brassac, C. (2005). La réception de George Herbert Mead en psychologie sociale francophone : réflexions sur un paradoxe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 2 (66), 3-14. doi 10.3917/cips.066.0003

- Breux, S., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2014). Reprendre la parole de l'autre dans une situation d'entretien piagétien. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 60, 109-120.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (2001). *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. France : Editions Eshel.
- Bruner, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance* 58 (2), 118-125. doi 10.3917/enf.582.0118
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris, France : Retz.
- Chapelier, J.-B. (2009). Les psychothérapies de groupe chez l'enfant et l'adolescent : les tentations éducatives. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2 (53), 9-27. doi 10.3917/rppg.053.0009
- Charaudeau, P. (2005). *Sémantique de la langue, sémantique du discours, Actes du colloque en hommage à Bernard Pottier*. Repéré à : <http://www.patrick-charaudeau.com/Semantique-de-la-langue-semantique.html>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique : Mardaga.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, France : Quae.

- De Visser, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- de Saint-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. Paris, France : Gallimard.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction es identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin. Repéré à <https://books.google.ch/books>
- Ducrot, O., Schaeffer, J-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- François, F. (2006). L'entretien clinique : une approche stylistique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 31-50). Paris, France : Belin.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology : A dialogical perspective. *Intergrative Physiological and Behavioral Science* 44, 1-22. doi 10.1007/s12124-009-9108-9
- Grossen, M., Salazar Orvig, A. (2011a). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology* 17 (4), 491-509. doi :10.1177/1354067X11418541
- Grossen, M., Salazar Orvig, A. (2011b). Processus d'influence, cadrage et mouvements discursifs dans un groupe focalisé. *Bulletin de Psychologie* 64 (5), 425-438. doi : 10.3917/bupsy.515.0425
- Inférence (2017). *Dictionnaire de français Larousse*. Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inf%C3%A9rence/42907>
- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien*. Paris, France : Dunod.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Collin.
- Kramer, U., & Ragama, E. (2015). *La psychothérapie centrée sur les émotions*. France : Elsevier Masson SAS.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Maulini, O., Perrenoud, M. & Vincent, V. (2017). Métier d'enseignant.e et évolutions de l'école. Glossaire évolutif. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/cours-tc-glo.htm>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. London and New York : Routledge.
- Muller Mirza, N. (2014). Secondarisation des émotions et apprentissage dans des activités « interculturelles » en classe. In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds.), *Psychologie du développement, sémiotique et culture* (pp. 255-275). Paris, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>
- Naruk, A. (2010). Pour une analyse des tours de paroles : l'exemple de la conversation théâtrale. *Romanica.doc* 1 (1), 1-11. Repéré à : <http://romdoc.amu.edu.pl/Naruk.pdf>

- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions: les activités de français comme techniques sociales du sentiment. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp. 93-121). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Nowakowska, A., Sarale, J.-M. (2011) Le dialogisme : histoire, méthodologie et perspectives d'une notion fortement heuristique. *Cahiers de Praxématique* 57, 9-20. Repéré à : <http://praxematique.revues.org/1749>
- Office fédéral de la statistique, (2016). Divorce, divortialité. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/mariages-partenaires-divorces/divortialite.html>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'Education* 2, (22), 3-13. doi : 10.3917/cdle.022.0003
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Education* 24 (3), 487-514. Repéré à: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Quélin-Souligoux, D. (2003). De l'objet à la médiation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2 (41), 29-39. doi 10.3917/rppg.041.0029
- Rodgers, C.-R. (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduite de groupes*. Paris, France : Dunod InterEditions.

- Salazar Orvig, A. (2002). Le devenir de la parole de l'autre : pour une typologie des mouvements interprétatifs dans l'entretien clinique. *Psychologie de l'Interaction*, 15-16, 195-221.
- Salazar Orvig, A. (2003). Eléments de sémiologie discursive. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes en sciences humaines* (pp. 271-296). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Salazar Orvig, A. (2006). Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, (pp.149-168). Paris, France : Belin.
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société* 1 (123), 37-52. doi 10.3917/l.s.123.0037
- Salazar Orvig, A., & Grossen, M. (2010). *La co-construction : une facette dialogale du dialogisme*. Colloque international. Dialogisme : langue, discours. Montpellier.
- Sander, D., & Scherer, K.-R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris, France : Dunod.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris, France : Nathan.
- Trognon, A., & Batt, M. (2006). Les entretiens cliniques de groupe. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 67-88). Paris, France: Belin.
- Tylkowski, I. (2011). La conception du dialogue » de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des Problèmes de l'œuvre de

- Dostoïevski [1929]). *Cahiers de praxématique* 57, 51-68. Repéré à : <http://praxematique.revues.org/1755>
- Vergez-Couret, M., (2010). *Etude en corpus des réalisations linguistiques de la relation d'Elaboration*. Linguistique. Thèse de Doctorat. Université Toulouse 2 le Mirail – Toulouse. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00635302/document>
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris, France : Hachette Education.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, France : Hachette.

Littérature secondaire

- Clausse, R. (1963). *Les nouvelles : synthèse critique*. Bruxelles, Belgique : Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles.
- Shannon, C.-E, & Weaver, W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Paris, France : Retz
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale : étude historico-culturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris, France : Seuil.

ANNEXES

Annexe I : Formulaire de consentement pour les enfants et leurs parents



Autorisation

Dans le cadre du mémoire qu'elle réalise dans son cursus de Master en psychologie à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, Mme Isabelle Dreyer, animatrice à l'Association As'trame Neuchâtel souhaite enregistrer le son des cinq séances de parcours de groupe auxquelles votre enfant participe. Le but est de faire une auto-analyse de son animation. L'analyse est donc focalisée sur les pratiques de l'animatrice et vise à les améliorer.

Les enregistrements réalisés ne seront écoutés que par Mme Isabelle Dreyer et sa directrice de mémoire, Madame Michèle Grossen, professeure ordinaire de psychosociologie à la Faculté des sciences sociales et politique de l'Université de Lausanne. Ils serviront strictement à la réalisation du travail et ne feront l'objet d'aucune diffusion, dans quelque lieu que ce soit. Ils seront détruits après utilisation. Les éléments qui seront donnés dans le mémoire ne permettront en aucun cas de reconnaître les participants dont les prénoms seront anonymés. Tout élément personnel sera, si nécessaire, transformé de sorte à assurer l'anonymat des participants et de leurs proches.

Isabelle Dreyer a reçu l'autorisation du comité de l'Association.

En signant cette autorisation, vous permettez à Mme Dreyer de se perfectionner et de développer ses compétences dans le soutien aux personnes qui vivent une rupture au sein de leur famille.

Mon enfant et moi-même autorisons Mme Dreyer à enregistrer le son des 5 séances de parcours auxquelles mon enfant.....
participe :

Nom, prénom du parent :

Lieu et date :

Signature :

As'trame Neuchâtel · rue des Brévards 1a · CH-2000 Neuchâtel

079 704 90 07 · iban CH19 8025 1000 0027 4613 4 · neuchatel@astrame.ch · www.astrame.ch



Annexe II : Conventions de transcriptions utilisées

Conventions de transcriptions utilisées

Chevauchements

[]

A: il fait beau [aujourd'hui]

B: [oui]

oui et aujourd'hui sont prononcés ensembles

[]

et [[.....]]

[[]] quand deux chevauchements sont proches l'un de l'autre, pour ne pas les confondre

Enchaînement très rapide entre deux locuteurs

= à la fin de A

A: il fait beau aujourd'hui=

B: c'est vrai

les deux tours de parole se suivent sans pause

Rallongement de voyelles

:

::: selon longueur du rallongement

Exemple: il fait beau::: (comprendre il fait [bôô])

(permet d'indiquer un ralentissement du débit)

Arrêt brutal d'un mot ou d'un énoncé (faux départ) ou interruption de L1 par L2

-

Exemple: il fait b- moche aujourd'hui

A il fait beau auj-

B: et tu pars quand'

Comportement non verbal. etc.

(chuchotement)

(soupir)

(rire)

(*diminuendo*): de * à *, le locuteur parle de moins en moins fort

(*rires*): de * à *, le ou les locuteurs rient

etc.

Commentaires du transcripteur

(())

Exemple ((semble gêné)) ((ralentit nettement le débit))

Inaudible

x: pour une syllabe

xx: pour deux syllabes

etc.

Quand longue séquence difficilement audible, une * au début de la séquence et une * à la fin avec indication (* très inaudible*)

Mot ou énoncé incertains

<demain> si suivi de <devin>: devant est une alternative

Accentuation d'un mot ou d'une syllabe

MAJUSCULES

Indication d'intonation

ˊ intonation montante (pas nécessairement une question)

, intonation descendante

. intonation descendante avec légère pause

ne pas utiliser de points d'exclamation

Pauses

/

//

etc.

(15 sec) quand longue pause, on indique le nombre approximatif de secondes

Quelques conventions orthographiques pour les interjections

mhm

hein

ben

ouais

euh

pis

ah

Préparation de la transcription

- Ne pas numéroter les tours de parole
- Mettre une tabulation (→) entre le nom du locuteur. Ce tabulateur sera lu dans Excel comme une commande des sauts de colonne à droite.
- Ne faire aucune autre mise en forme.
- Mettre des retours à la ligne (¶) quand il y a un changement de tour de parole. Dans Excel, une marque de saut de ligne est une commande de changement de ligne.
- Attention ! les +/- en début du tour de parole (ou en début de l'énoncé) sont traités par Excel comme une formule, ils viennent donc bien en fin d'un tour de parole.

Exemple

X (...) mais pourquoi en garder cinq pour si jamais ? ça j-

Y plus de chance [peut-être]

X [ouais] je pense que c'est ça, c'est que ça marche pas à chaque fois *pis ils en gardent plusieurs euh :* (*diminuendo*)/

X donc ça avait pas march- enfin au moment où ils essaient ? ben là, voilà, ça a marché six fois ils en ont mis un, ils ont gardé les cinq autres //

Y alors je sais pas comment ça se passe [(rit)]=

? [ouais]

Y mais moi ce que je me dis un peu c'est que : enfin ouais, comme tu dis, c'est un tel chni, c'est un tel investissement, pis il me semble que c'est aussi un investissement financier énorme, /

? mmh

Y où euh ::: et pis on est jamais sûr que ça marche, et pis euh : ben ouais, c'est déjà un énorme investissement pour les parents mais après euh, aussi quelle attente tu mets euh :: sur cet enfant euh : qui va naître, enfin euh (...)

N.B. Si vous coupez-collez ce texte dans Excel, vous obtiendrez deux colonnes qui peuvent ensuite être mises en forme selon les modalités propres à Excel (cf. palette de mise en forme).

Annexe III

Tableau 2 : Nombre de tours de paroles par locuteur par séance et au total en valeur absolue (VA) et pourcentage (%)

	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Séances	1		2		4		5		Total	
Locuteurs										
Ani	393	45	380	43	269	45	341	47	1383	45
Eric	123	14	214	24	117	19	153	21	607	19
Esther	69	8	0	0	64	10	57	8	190	5
Marie	166	19	157	17	75	12	77	10	475	15
Tim	110	12	126	14	74	12	92	12	402	13
Total	861	100	877	100	599	100	720	100	3057	100

Tableau 3 : Nombre de types d'enchaînements utilisés par chaque locuteur lors des quatre séances en valeur absolue (VA) et pourcentage (%) de lignes

	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA
Locuteurs	Ani	Ani	Eric	Eric	Esther*	Esther*	Marie	Marie	Tim	Tim	Total
Type enchaînement											
Elaboration	23	34	14	21	2	3	13	19	13	19	65
Initiation	45	44	24	23	0	0	20	19	14	14	103
Interruption	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Minimale	28	33	20	24	3	4	8	9	25	29	84
Répétition- élaboration	37	61	11	18	0	0	9	15	4	7	61
Répétition	8	62	0	0	3	23	2	15		0	13
Reprise	60	65	17	18	1	1	8	9	5	5	91
Total	202	48	86	21	9	2	60	14	61	15	418

*Les totaux d'Esther sont sur 3 séances

Tableau 4 : Nombres en pourcentage (%) de type d'enchaînements par locuteur pour les quatre séances

Locuteurs	Ani	Eric	Esther*	Marie	Tim	Total
Type enchaînement						
Elaboration	11	16	22	22	21	16
Initiation	22	28	0	33	23	24
Interruption	0	0	0	0	0	0
Minimale	14	23	33	13	41	20
Répétition- élaboration	18	13	0	15	7	14
Répétition	4	0	33	3	0	3
Reprise	30	20	11	13	8	22
Total	100	100	100	100	100	100

*Les totaux d'Esther sont sur 3 séances

Tableau 5 : Nombres de verbalisations émotionnelles par locuteur en pourcentage lors des quatre séances

Emotions		bien-être	colère	culpabilité	déception	désolation	ennui	excitation	fatigue	haine	honte	jalousie	joie	mal-être	peur	sécurité	surprise	trahison	tristesse	Total	
Locuteurs																					
Eric		45	52	36	25	100	0	100	25	100	0	75	28	50	55	100	0	100	29	37	
Esther*		9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	5	4	
Marie		45	17	9	75	0	75	0	75	0	100	0	28	25	36	0	0	0	32	31	
Tim		0	31	55	0	0	25	0	0	0	0	25	38	25	9	0	100	0	34	29	
Total		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*Les totaux d'Esther sont sur 3 séances