

Logothérapie de groupe et utilisation du génogramme dans un groupe d'enfants migrants:

Eléments de réflexion à propos d'une pratique.

Valérie Jéquier Thiébaud et Francine Rosenbaum

Orthophonistes

Notre activité se déroule dans un centre logopédique qui accueille essentiellement des enfants **en ambulatoire** et parfois des adultes.

Depuis 1987 nous avons commencé à travailler avec des groupes d'enfants, tout en continuant à pratiquer des séances individuelles et des entretiens de famille.

Pourquoi des logothérapies de groupe? Nous avons pensé - comme bien d'autres avant nous - que les enfants avaient beaucoup à tirer de leur rencontre, de leurs interactions, de la mise en commun de leurs compétences et de leurs échecs.

La difficulté à découvrir une motivation pour le respect du code écrit chez les enfants a été, et est encore, une question qui nous occupe. C'est pourquoi nous avons constitué **un groupe d'enfants dont les symptômes sont les troubles d'apprentissage du langage écrit**. Ce cadre nous semble être un bon lieu d'exploration de ces (non) motivations.

Comme l'avaient fait avant nous d'autres collègues, nous nous sommes appuyées, au départ, sur la description des groupes de logothérapie donnée par Estienne (1983), qui a travaillé avec les outils propres à **l'analyse transactionnelle**. Nous lui avons emprunté les notions de **contrat** et de **cadre thérapeutique**. Le **contrat** lie les clients et les thérapeutes dans un travail commun à partir de la plainte d'origine. Il établit les objectifs de chacun et les moyens d'y parvenir.

Nous avons **trois types de contrat**:

- **le contrat formel** avec les familles auxquelles nous proposons des rencontres régulières dans le but de recadrer le symptôme de l'enfant dans la dynamique familiale et de restaurer la compétence parentale.

- **Le contrat de groupe** avec les enfants qui s'engagent à respecter le *cadre* des séances, c'est-à-dire le lieu, la fréquence, la durée et les secrets propres au groupe: nous pensons que cette "enveloppe protectrice" garantie par les thérapeutes joue un rôle structurant dans le développement de la personnalité de chaque participant.
- **Le contrat individuel** avec chaque enfant en particulier qui définit les objectifs propres à chacun. Par exemple: "Je veux savoir lire telle chose comme telle personne."

Le groupe de logothérapie est, à nos yeux, un lieu protégé d'expérimentation où les confrontations entre pairs, la vérification des connaissances et l'appel aux ressources de chacun dynamisent les processus d'apprentissage et de structuration cognitive (cf. Perret-Clermont [1986], Schneuwly et Bronckart, [1985]).

Dans cette **démarche**, la **découverte du plaisir** est un levier déterminant pour l'accès à l'autonomie de chaque enfant et à la généralisation des apprentissages et expériences relationnelles constructives faites dans le cadre du groupe.

De notre approche des **théories systémiques et contextuelles**, nous avons adapté à notre pratique certains principes et certains modèles thérapeutiques: ils sous-tendent les réflexions et le questionnement auquel nous soumettons notre travail séance après séance. De l'éthique existentielle qui se dégage de cette école de pensée, nous choisissons de mettre en évidence:

1. **L'estime de soi et l'estime de la famille** qui dit que la connaissance de soi et le bon rapport avec soi-même sont déterminants pour s'approprier les connaissances et les apprentissages, pour utiliser les ressources instrumentales nécessaires à l'élaboration des fonctions cognitives et perceptives. Un enfant disqualifié par lui-même ou/et par son entourage aura souvent de la peine à lire, à écrire, à utiliser ses capacités discursives etc.
- La **famille** est le **lieu naturel de la croissance et de l'évolution**: elle constitue l'ensemble capable d'encourager l'enfant dans son développement. Si, à un moment donné, elle n'est pas ce lieu d'épanouissement, cela peut être un fait **transitoire** et le thérapeute

peut aider à surmonter les difficultés **pour que la famille redevienne ce lieu: quiconque porte atteinte à la famille de l'enfant porte atteinte à l'enfant lui-même.**

2. **Le modèle des ressources**, par lequel nous cherchons à travailler avec les ressources de l'individu face au système plutôt que de tenter de faire disparaître le déficit. Nous essayons de les introduire dans le réseau de comportement familial ou groupal de façon à amorcer des spirales d'échange constructives.

3. **La recherche d'une troisième alternative entre l'échec et la réussite**, c'est-à-dire comment pouvoir s'enrichir des deux appartenances culturelles et les utiliser pour construire quelque chose de nouveau.

Les échecs scolaires des migrants en particulier sont à mettre en relation avec l'inadaptation de la famille au système de l'école ou du pays d'accueil: pour un migrant, y réussir signifie parfois mettre en échec le *rays* d'origine.

Le "groupe migrants":

Le choix d'inclure dans le groupe seulement des enfants de familles migrantes découle des présupposés sus-mentionnés: pour qu'un enfant migrant puisse trouver une bonne auto-estime, il est important qu'il puisse avoir des interlocuteurs dont l'identité culturelle soit **congruente** par rapport à celle du groupe: en effet, le discours sur la double appartenance est permanent. En principe, les enfants non migrants n'ont pas à résoudre ce problème, car leur identité culturelle est généralement congruente par rapport à l'école et à l'entourage.

Le "groupe migrants" nous a paru être le cadre protégé permettant d'expérimenter, positivement et avec moins de craintes, les ressources et les richesses de l'altérité, dans toutes les acceptions du terme. Ce lieu constitue **un contexte dans lequel la compétence de l'enfant est reconnue**. Nous pensons que la reconnaissance de cette compétence est un autre **préalable à l'acquisition de l'autonomie**. Dans le groupe nous veillons à ce que les enfants **puissent construire des relations** où l'**auto-estime** prenne la place des attitudes "sacrificielles", "oblatives", par une construction de soi-même à partir de ce que les autres renvoient.

Le groupe ouvert:

Contrairement à un "groupe fermé" qui commence à la date x et se termine à la date Y, le **groupe ouvert** est permanent: des enfants y entrent, si cette forme de prise en charge constitue une indication adéquate, et d'autres en sortent, lorsque les parents, les enfants et les thérapeutes l'estiment opportun. Ce va-et-vient permet aux participants **d'expérimenter les différentes places**, du "petit dernier" qui ne sait pas encore, au premier qui va voler de ses propres ailes et qui est chargé - avec "les anciens" - de **transmettre les rituels**.

Dans notre pratique nous avons observé une **relation très fréquente entre les troubles d'apprentissage du langage écrit et la désorientation, la méconnaissance ou l'absence de repères et de structuration temporels**. Cette co-occurrence est systématique chez les enfants de familles migrantes que nous avons rencontrés. Nous savons par ailleurs que "tout système culturel est articulé autour d'une représentation déterminée de l'espace et du temps, qui modèle les schémas d'organisation des rapports entre les hommes et ceux avec la nature. Il modèle donc les schémas de classification des connaissances et l'organisation de la mémoire qui structurent les formes de transmission des connaissances et des procédés d'apprentissage (cf. Bottani, 1990).

Nous avons constaté, chez les enfants migrants, que la connaissance du déroulement de leur propre histoire est floue et fragmentée: la migration interrompt le déroulement de la vie familiale, elle entraîne un morcellement de la famille, un déchirement. Elle bouleverse les repères temporels de l'enfant dont l'expérience de vie est extrêmement courte. Les parents parlent rarement des sentiments qu'ils ressentent d'avoir quitté leur pays d'origine, leurs racines, leurs propres parents. Ils évoquent peu les souvenirs et les liens qui les attachent à leur pays et à leur passé.

Un **premier postulat** a germé des constatations résumées jusqu'ici: selon nous, **l'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit présuppose une appropriation de sa propre histoire de la part de l'enfant**. Cette appropriation nourrit son sentiment d'identité, elle ancre son affirmation existentielle et la vérification du processus de

croissance dans lequel il est engagé. Elle nous semble nécessaire à l'élaboration d'hypothèses, à la mise en relation de différents éléments entre eux comme *cause* et *effet*, ou *passé*, *présent* et *futur*.

La connaissance de la manière dont les étapes de la vie de l'enfant s'enchaînent lui permet d'élaborer dans le présent des hypothèses sur les relations entre les choses; elle enrichit l'imaginaire et le pouvoir de symbolisation qui sont des prérequis incontournables pour accéder au langage écrit.

Ainsi, repasser avec l'enfant le film de sa vie dans un ordre chronologique, en en soulignant les points forts, va permettre un enracinement nécessaire à toute forme d'apprentissage.

Utilisation du génogramme dans le travail de groupe.

Pour l'avoir expérimenté sur nous-mêmes et dans le cadre de notre travail, nous pouvons dire que le dessin de l'arbre familial, avec tout le symbolisme qu'il véhicule, est le meilleur support que nous ayons trouvé pour travailler avec les ressources oubliées, méconnues ou ignorées de la famille, pour restructurer le temps morcelé par la migration.

Le génogramme permet de faire **l'inventaire des éléments d'information manquants**. Il met en évidence:

- les faits et les relations entre les faits;
- les liens et les relations entre les liens;
- Puis, la relation entre les faits et les liens. Le génogramme suscite l'invention d'exercices visant à élaborer et clarifier les questions liées au temps, à situer des événements par rapport à des projets d'avenir, ou sur une hypothèse par rapport au passé. Il permet de **feuilleter** avec l'enfant ce que Boszormenyi-Nagy et al. (1984 et 1987) ont si bien nommé **le grand livre familial des dettes et mérites**: par exemple, quand et qui s'occupait de l'enfant et de qui l'enfant s'occupait-il en remplissant le vide laissé par d'autres émigrés? A partir de quand? Qu'est-ce qui s'est passé avant? Comment était la famille dans tel lieu? Comment étaient la maison et les voisins? Comment était la famille il y a 1 an? 2 ans? Et ainsi de suite...

Le génogramme permet de dire aux parents que la **prédiction** qui dit que leur enfant parlera une autre langue que celle de sa mère ressemble plutôt à un accident ou à un mauvais augure.

Dans le groupe, les enfants et les thérapeutes confrontent leur perception avec celle de l'enfant qui explore son histoire: les similitudes et les comparaisons dans le vécu ou l'imaginaire de chacun introduisent des **informations différentes** sur la perception de l'histoire de la famille et contribuent, soit à **recadrer** de manière positive des choix et des comportements précédemment disqualifiés ou méconnus, soit à **explorer des manières constructives** d'exprimer la fidélité aux origines.

Ce travail inclut donc les parents et la famille élargie dans le processus de travail autour du symptôme. Les parents participent activement à la "guérison" de leur enfant: il s'agit d'un travail en **complémentarité**, les parents étant les protagonistes, les détenteurs des clés du changement.

Fonction du langage écrit dans ce contexte:

Dans cette démarche, le **langage écrit** devient l'un des bons moyens de créer des repères, des marques, des liens et des étapes dans la réélaboration du récit familial. L'entrée dans le processus d'apprentissage du langage écrit devient moins menaçante: nous savons qu'il représente, chez tous les enfants, un passage important dans le processus d'autonomisation. Et, pour devenir autonome, l'enfant a besoin d'être rassuré sur la permanence des liens affectifs qu'il entretient avec son entourage.

Nous avons dit plus haut que le **manque de motivations pour l'écrit** était une question qui nous préoccupait. Nous avons observé, chez les enfants de migrants, que ce désintérêt et les difficultés d'apprentissage sont souvent les mêmes, **indépendamment des langues utilisées**. A ce manque de motivations viennent généralement s'ajouter un **comportement passif ou hyperadapté**, un **manque d'autonomie face à l'adulte** et **peu ou pas de réponses aux sollicitations des parents et des enseignants**.

Hypothèse de travail:

Les réflexions qui précèdent et les résultats encourageants que nous avons obtenus dans le domaine de la **structuration temporelle** par

l'approche de l'histoire personnelle des enfants - travaillée dans d'autres contextes -, nous ont donc poussées à imaginer que le **génogramme** pouvait avoir un impact thérapeutique dans un groupe d'enfants issus de familles migrantes.

Nous avons donc formulé l'**hypothèse** que, dans un groupe d'enfants migrants, scolairement "hors norme", et quelle que soit la langue utilisée, le fait de nourrir le sentiment d'identité de chacun, à travers l'explicitation de l'histoire des liens familiaux, va développer entre autres leur autonomie, leur capacité critique, leur esprit d'initiative individuelle et leur faculté de se confronter de façon constructive à des règles et à des codes.

Nous tenons beaucoup à préciser que nous sommes des **praticiennes**: nous apprenons à faire en faisant et en réfléchissant à notre pratique. Ce que nous livrons ici est un **travail en évolution**, en gestation, qui continue à nous questionner et de nous étonner.

Le cadre et le déroulement du groupe:

Le groupe a lieu une fois par semaine pendant une heure et demie. Toutes les séances sont filmées et observées par une stagiaire qui s'attache particulièrement à relever les aspects non verbaux (analogiques).

- a) A l'arrivée, l'un des enfants, à tour de rôle, **choisit une place** autour de la table et dispose les autres membres de manière à se sentir confortable pendant la séance. Ce choix de la place qu'il va occuper dans l'espace du groupe varie pour un même enfant au long de la thérapie. La proximité ou la distance qu'un enfant va mettre entre lui, ses pairs et les adultes est souvent en relation avec le degré d'investissement, d'énergie et de participation aux activités.
- b) Les **retrouvailles d'une séance** à l'autre: c'est un **moment informel** de conversation, ou chacun, s'il le désire, fait part au groupe de quelque chose qui lui tient à coeur.
- c) Le **commentaire de la vidéo** constitue le "moment thérapeutique" du groupe. Nous relevons, pour chaque enfant, les ressources qu'il a

exploitées dans une ou plusieurs situations, les interactions bienfaisantes pour l'image de soi et constructives pour les apprentissages. Le commentaire est aussi destiné à renforcer les ressources propres à la dynamique du groupe dans son ensemble.

d) Nous avons institué un **rituel des vœux**: à chaque séance les enfants expriment un vœu, du plus fantasque au plus concret, en tenant une "baguette magique". Ces vœux sont transcrits de manière à ce que chaque enfant retrouve la trace de la découverte progressive de certains de ses **projets** d'avenir. Le but de ce rituel s'est précisé au fil du temps: nous avons remarqué que, au début, les enfants avaient de grandes difficultés à imaginer ou désirer quelque chose et à mettre des mots sur ce désir. Au fur et à mesure que le brouillard couvrant l'enchaînement de leur histoire et les lieux où elle s'est déroulée se dissipe, la faculté de pouvoir faire des projets d'avenir se développe. Lorsque nous entrevoyons la fin du parcours dans le groupe, l'enfant exprime généralement des désirs concrets de réussite scolaire.

e) Le **travail sur le génogramme** peut comporter plusieurs volets:

- le **retour des informations** glanées dans la famille;
- le travail sur l'une ou l'autre "branche" de l'arbre pour l'un des enfants;
- la découverte de la nécessité d'obtenir de nouvelles précisions dans la famille au travers des questions et des comparaisons amenées par les autres enfants ou nous-mêmes;
- la découverte de la richesse de leur propre mémoire ravivée par le support du génogramme.

f) La **lecture ou le récit** d'un conte merveilleux, d'une légende ou d'un mythe est destinée à nourrir l'imaginaire, à développer l'écoute et à enrichir le langage.

g) La **rédaction**, par les enfants, du **procès verbal** de la séance: elle se fait "en l'absence" des thérapeutes. Étonnamment, les enfants ne font aucun cas de la caméra et de l'observatrice qui n'intervient jamais dans le groupe.

Les tâches de dicter, d'écrire et de vérifier la correction de l'orthographe sont négociées par les enfants, selon les capacités et les

buts spécifiques de chacun par rapport au langage écrit. Cette expérimentation de l'usage de l'écrit, vivante et fonctionnelle, où chaque enfant participe activement à son élaboration, est la plus "motivante" que nous ayons trouvée au cours de notre pratique.

h) Le groupe se termine par une **évaluation symbolique** du plaisir/déplaisir éprouvé par chaque enfant pendant la séance. Les symboles sont le soleil, les nuages, la pluie et les éclairs.

Comment avons-nous travaillé?:

- Nous avons commencé par **dessiner l'arbre généalogique** de la famille sur trois générations, enfants, parents et grands-parents. Chaque enfant se voit ainsi **en relation avec sa famille, sans connotation positive ou négative**.
- Nous avons établi une **collaboration étroite avec la famille** au moyen d'un système de billets ou/et de tâches à accomplir: la communication et les informations se transmettent de manière écrite.
- Nous avons parlé des divorces, des membres absents et des personnes décédées dans la famille. Le génogramme visualise les ruptures dans la continuité de la vie familiale. On voit que les fonctions et les échanges sont perturbés, que la famille élargie (oncles, tantes, grands-parents, etc.) n'est pas là pour assurer ce que les systémiciens appellent "les fonctions de 2ème ordre" qui constituent un mécanisme de régulation. On voit aussi que, par la mort de certains membres de la famille, le migrant risque de perdre les témoins de son histoire.
- Nous avons mis en évidence les **liens** que chaque enfant entretient avec les différents membres de la famille, ce qui nous a permis de **parler des sentiments** liés aux séparations, à l'éloignement, aux retrouvailles, et ceci pour chaque membre de la famille. Les enfants peuvent ainsi sortir des descriptions habituelles et/ou stéréotypées.
- Nous avons **situé historiquement**, par l'âge, et **géographiquement** chacun des membres de la famille: nous avons mis en mots le calcul du temps, des distances kilométriques, du coût, de qui se réjouit ou pleure le plus, en somme, du **prix de la migration**.

- Nous avons commencé à suggérer des **comparaisons et des liens dans le temps** par un travail transgénérationnel: les enfants ont pour tâche de demander aux parents de leur raconter un **souvenir** d'un événement survenu lorsqu'ils avaient l'âge actuel de leur enfant. Notre but est de proposer aux parents de raconter des histoires et des anecdotes de famille. La rédaction est faite, soit par les parents dans leur langue, soit par nous sous la forme de "dictée à l'adulte". Nous avons commencé à parler des **projets de réussite ou d'échec** (l'échec constituant une réussite dans un autre niveau logique).
- Nous avons essayé de voir avec les enfants comment la famille qui a migré **soutient** la famille restée au pays, et vice-versa. Qui téléphone? Qui écrit? Qui enregistre des cassettes? Qui voyage? Qui se souvient des anniversaires? etc.
- Nous avons travaillé sur les **ressemblances** physiques et psychiques, ainsi que sur les **prénoms** (qui a choisi le prénom de l'enfant ou qui porte le même prénom dans la famille). Il est vrai que le prénom peut aussi être une variable non négligeable, selon le désir de l'enfant ou de la famille de le franciser ou non: quand un enfant francise son nom, c'est pour nous un indice d'hyperadaptation.

Notre **conclusion très provisoire** est que nous n'avons de loin pas fini d'explorer et d'exploiter la **mine de richesses** que constitue le **génogramme**.

Nous pensons qu'il nous aide de manière efficace à **sortir des explications linéaires et "valoratives"** à propos des symptômes des enfants (Si Toto ne lit pas, c'est parce que...). Il nous permet de développer une écoute empathique, de visualiser, de ressentir et de rechercher des **réponses culturelles** aux comportements d'échec auxquels nous sommes confrontées.

Nous tenons à remercier ici le Docteur Amilcar Ciola, médecin-psychiatre et formateur au CERFASY, avec lequel nous avons découvert les richesses de cet outil thérapeutique. C'est avec lui aussi que nous avons appris à travailler avec les enfants et les familles migrantes.

Bibliographie

- BEN JELLOUN, T. (1991): *Les yeux baissés*, Paris, Seuil.
- BOSZORMENYI-NAGY, I. et G.M. SPARK (1973): *Invisible Loyalties: Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*, New York, Harper and Row, Brunner/Mazel, (1984).
- BOSZORMENYI-NAGY, I. et B.R. KRASNER (1987): *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*, New York, Brunner/Mazel.
- BOTTANI, N. (1990): *Education Interculturelle*, OCDE.
- CANCRINI, L. (1982): *Guida alla psicoterapia*, Roma, Editori Riuniti.
- CIOLA, A. (1983-1992): Séminaires de formation aux interventions systémiques et au travail avec les familles migrantes, Neuchâtel, CERFASY et Lausanne, INPER.
- DOLTO, F. (1984): *L'image inconsciente du corps*, Paris, Seuil.
- DUBOIS, E. (1988): *L'enfant et son thérapeute du langage*, Paris, Masson.
- ESTIENNE-DUJONG, F. (1983): *Une logothérapie de groupe*, Paris, Editions Universitaires.
- EVÉQUOZ, G. (1987): *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF.
- FISCH, R., J.H. WEAKLAND, et L. SEGAL (1986): *Tactiques du changement*, Paris, Seuil.
- HALEY, J. (1983): *Il distacco dalla famiglia*, Roma, Astrolabio.
- HALEY, J. (1988): *Cambiare i bambini e le famiglie*, Roma, Astrolabio.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1986): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Lang, 3ème éd.
- RODARI, G. (1973): *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.

SALEM, G. (1987): *L'approche thérapeutique de la famille*, Paris, Masson.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1983): *Le magicien sans magie*, Paris, ESF.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al. (1984): *Dans les coulisses de l'organisation*, Paris, ESF.

SCHIFF, J.L. (1980): *Analisi transazionale e cura delle psicosi*, Roma, Astrolabio.

SCHNEUWLY, B. et J.P. BRONCKART (eds)(1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé.

TODOROV, T. (1989): *Nous et les autres*, Paris, Seuil.

TODOROV, T. (1991): *Les morales de l'histoire*, Paris, Grasset.

WINNICOTT, D.W. (1975): *Jeu et réalité*, Paris, NRF Gallimard.

PAROLES D'OR, N° 3, 4 et 5 et N° spéciaux intitulés *Logopédie et pensée systémique* et *Techniques d'entretien*.