

46- B- Que se passe-t-il dans un groupe ?

Quelques repères théorico-cliniques

Jeannine Duval Héraudet

Ce qui suit est articulé à ce qui a été analysé dans le texte « Se construire et apprendre, en groupe et par le groupe¹, quelques repères théorico-cliniques ». J'ai tenté ici un recensement, qui ne prétend pas être exhaustif, d'un certain nombre de dispositifs. J'ai croisé les analyses de différents auteurs, mon expérience personnelle des groupes en tant que psychopédagogue, et ce qui a été partagé par des professionnels lors de mes interventions auprès d'eux.

Une remarque s'impose : ce qui est proposé à des groupes d'enfants peut s'avérer être transposable à des groupes d'adultes.

La connaissance des groupes

En 1895, Emile Durkheim jette les bases d'une théorie du groupe en avançant que le développement de l'individu se fait dans le sens de son intégration de plus en plus étroite dans la société². Il avance que le groupe est plus que la somme de ses membres et qu'il fonctionne comme une totalité. Le groupe aurait trois fonctions : l'intégration (de l'individu à une communauté), la régulation (concernant les relations entre les individus qui le constituent), l'idolâtrie (le groupe a tendance à idolâtrer sa propre force née du sentiment de sa cohésion autour de valeurs communes).

George Herbert Mead³ est considéré comme le fondateur de la psychologie sociale. Il insiste sur l'importance de la relation à autrui dans la formation de la personnalité humaine.

En 1934, aux États-Unis, Samuel Richard Slavson⁴ pratique des groupes thérapeutiques avec des enfants. Ce sont des groupes d'activité (Activity Group Therapy) pour les enfants à l'âge de la latence ou des groupes de jeux (playtherapy) pour les plus jeunes.

Pour Kurt Lewin⁵, ou pour Jacob Lévy Moreno⁶, le groupe doit s'appréhender comme une totalité dynamique qui résulte des interactions entre ses membres. Ces interactions constituent un système de forces qui fait agir le sujet ou qui l'empêchent d'agir.

¹ 46-A- « Se construire et apprendre, en groupe et par le groupe, Quelques repères théorico-cliniques ».

² Durkheim, E. 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, 7^e éd. 1919, Paris, Félix Alcan.

³ Mead, G. H. (1863-1931), philosophe, sociologue, psychosociologue.

⁴ Samuel Richard Slavson (1890- 1981). Fondateur du *American Group Psychotherapy Association* (AGPA).

⁵ Kurt Lewin (1890-1947).

⁶ Moreno, J.L. (1889-1974), médecin psychiatre, psychosociologue, est un théoricien et un éducateur américain d'origine roumaine. Il a fondé le psychodrame (1930), la sociométrie, et il est l'un des pionniers de la psychothérapie de groupe (1932).

L'expression « dynamique des groupes » est utilisée pour la première fois en 1944.

Tout en affirmant que « l'homme est un être social », Henri Wallon insiste sur l'importance de la *médiation relationnelle et interpersonnelle*, nécessaires au sujet pour entrer en relation avec son environnement. Par l'intermédiaire du groupe, les émotions sont le point de départ de la conscience personnelle. Sous l'effet de ses émotions, la personne commence par se dissoudre dans le groupe, puis « elle reçoit les formules différenciées d'action, et [les] instruments intellectuels sans lesquels il lui serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la naissance des choses et de soi-même¹. » Une délimitation progressive et continue du Moi s'effectue entre *l'Alter* (ou double du moi) et *l'Autre* (ou ce qui est radicalement différent chez les autres). Le sujet passe ainsi d'une position subjective à une autre, selon laquelle dominant :

- Le confusionnisme (ou forme indivise du stade impulsif et émotionnel).
- La participation (qui suppose que le Moi et l'Autre sont déjà différenciés).
- L'identification (ou stade du personnalisme).

Des mouvements régressifs sont toutefois possibles, en lien avec les difficultés rencontrées par le groupe.

En 1971, à partir de son ouvrage *Pour décoloniser l'enfant*, Gérard Mendel crée la socio-psychanalyse. L'outil de cette discipline n'est pas l'individu isolé mais le petit groupe inscrit dans une structure sociale concrète, ou institution. Mendel part d'un constat : la dimension psycho-familiale et la dimension psycho-sociale existent en tout un chacun. Elles sont complémentaires et articulées, avec des effets réciproques et différents selon les moments et les contextes de la vie.

Dans son ouvrage paru en 2005, *La groupalité et le travail du lien*, René Kaës insiste sur la nécessité « de penser les interférences entre trois espaces psychiques :

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

Comment définit-il celle-ci ? [C'est] « l'ensemble des caractères spécifiques des groupes internes. [Elle] désigne des formations intrapsychiques dotées d'une structure et de fonctions de liaison entre les pulsions, les objets, les représentations et les instances de l'appareil psychique, dans la mesure et sous l'aspect où ils forment un système de relation qui lie leurs éléments constituants les uns aux autres. [...] La groupalité psychique est le caractère général de la matière psychique d'associer, de délier, d'araser, de répéter, de former des ensembles dotés d'une loi de composition, de transformation². » En tant que formation de l'inconscient (identifications, fantasmes, images du corps...), elle subit l'effet des mouvements pulsionnels de vie et de mort, l'effet du refoulement ou de mécanismes de défense tels que clivage, déni, rejet, etc. La groupalité intrapsychique génère des fonctions de liaison, de représentation et de transformation (déplacements, condensations, permutations...).

¹ Wallon, H. 1956, « Niveau et fluctuations du moi », *Revue Enfance*, 1963, éd. Persée, p. 90.

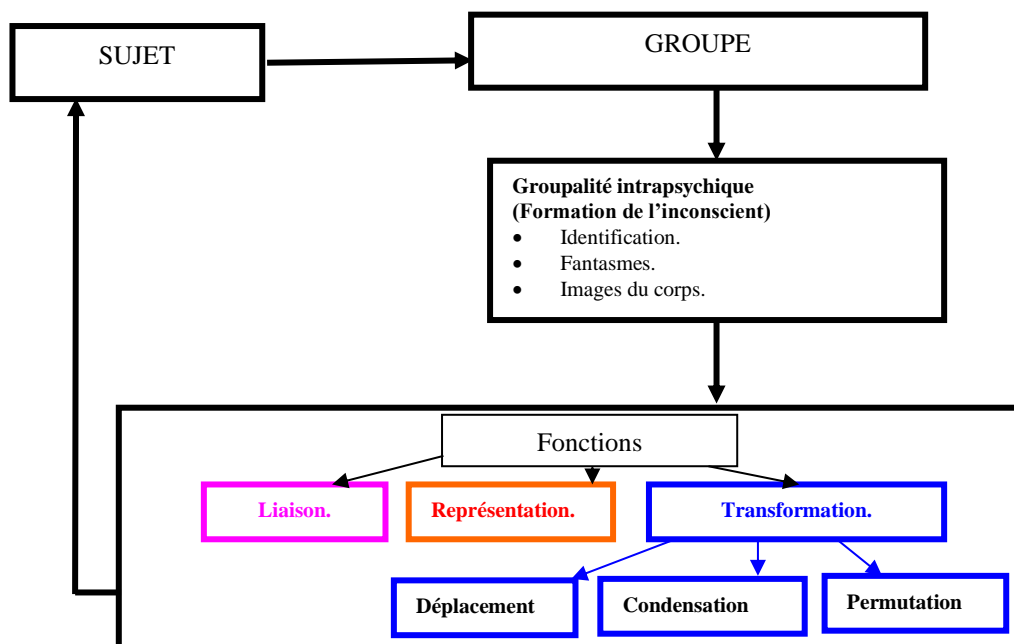
² Kaës, R. 2005, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », dans *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne, érès, 2006, p. 12.

2. Le second espace correspond aux liens entre les membres du groupe (*l'inter-psychique*).

3. Le troisième espace est celui du groupe en tant que tel.

« Ces trois espaces sont hétérogènes l'un à l'autre, leur consistance et leur logique sont distinctes. Mais ils communiquent entre eux¹. »

J'ai tenté de traduire par un schéma cette approche de René Kaës.



En 1979, le même auteur souligne qu'il existe trois étayages fondamentaux pour le sujet : le corps, le code et le groupe².

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

Comment un groupe évolue-t-il ?

Tout groupe doit passer par un certain nombre de phases. Celles-ci peuvent être difficiles à vivre, voire incompréhensibles pour l'adulte qui anime ce groupe. Les moments difficiles doivent pouvoir être surmontés pour que chaque participant puisse se situer, prendre une place, partager une expérience psychique commune, tout en ne se perdant pas lui-même dans le groupe.

¹ Kaës, R. 2005, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », dans *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville Saint-Agne, érès, 2006, p. 19.

² Kaës, R. et al. 1979, *Crise, rupture et dépassement, Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod, coll. Inconscient et culture.

En croisant les analyses de plusieurs auteurs, il est possible de repérer certaines constantes de l'évolution d'un groupe.

1. La mise en groupe

Chacun vient au groupe avec des idées *a priori*, des « présupposés » sur ce que sera le groupe et sur la place qu'il pourra y occuper.

Les premiers moments d'un nouveau groupe correspondent à une perte des repères habituels pour les participants. Comme toute situation nouvelle, cette perte des repères peut induire une excitation libidinale, susciter un mouvement régressif et des émergences pulsionnelles. Le groupe n'a pas encore d'histoire à laquelle chacun pourrait se raccrocher. Il est vécu comme une source de dangers inconnus, donc angoissants. En retour, le groupe se fait chambre d'écho de ce que vit chaque participant.

Jacques Lévine insiste sur les effets de la confrontation du sujet au cadre posé par un animateur lors de la constitution du groupe : « Toute insertion groupale correspond à un vécu de frustration. Le narcissisme de chacun se trouve agressé par l'obligation de castration symbolique et d'obéissance à la loi. D'où, au niveau de la vie psychique archaïque, des sentiments de morcellement et un balancement entre ce que Bion appelle des forces de dispersion interne et les forces d'intégration interne¹. »

Le groupe devient ainsi un lieu d'amplification et de projection idéal pour les fantasmes et angoisses archaïques (que l'on retrouve dans la psychose) :

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

« Chacun se sent donc, d'emblée, menacé, non seulement de débordement pulsionnel, mais aussi de la perte de son individualité². » Des comportements défensifs contre l'angoisse, difficilement contrôlables, peuvent se manifester sous la forme de :

- Une excitation libidinale.
- D'explosions pulsionnelles.
- De mouvements régressifs.
- Du repli.
- De la sidération.
- Du « collage ». Geneviève Hagg souligne que l'effet de sidération peut conduire certains enfants à une recherche des limites et de protection, et se traduire par

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

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

de l'adhésivité, par une recherche de *soudure*¹.

W.R. Bion invite à lire le comportement d'un groupe selon deux niveaux².

1. Le premier niveau est celui de la tâche commune à accomplir. C'est le niveau rationnel, conscient, celui de l'organisation formelle du groupe, de la mise en jeu des processus intellectuels et des processus secondaires (acceptation du principe de réalité, acceptation des contraintes, des dimensions temporelles, des différences entre les participants, etc.).
2. Le deuxième niveau de lecture correspond au niveau émotionnel, affectif, fantasmatique et inconscient qui fait intervenir les processus primaires sans nuances (plaisir/déplaisir, toute-puissance/impuissance, fusion/rejet). Le vécu émotionnel, toujours présent, constitue la source de la motivation du groupe. Cependant, lorsqu'il devient envahissant, il peut bloquer tout processus de travail.

Selon W.R. Bion, trois « hypothèses de base » organisent un nouveau groupe au niveau inconscient. Ce sont des états affectifs archaïques et prégénitaux, issus de fantasmes inconscients, qui fonctionnent comme des représentations et des organisateurs primaires du groupe. Les émotions qui y sont associées peuvent être décrites en termes d'anxiété, de peur, de haine, d'amour.

Ce sont :

1. *La dépendance à un leader (HBD³).*

La première tâche d'un groupe qui se construit va être de rechercher un chef. La fonction de celui-ci sera de donner une structure au groupe, d'en garantir la sécurité et de défendre chacun contre l'angoisse.

Lorsqu'un des membres désire s'imposer, s'affirmer et dominer, il répond au besoin des autres de chercher à se soumettre à un chef, même s'ils le contestent (complicité inconsciente).

Dans un registre œdipien, il s'impose aux autres par la maîtrise et la séduction.

Ce chef peut être de type mégalomane, paranoïaque, immature. Il se situe dans le registre de la toute-puissance et exerce alors sur les autres membres du groupe crainte et fascination.

Les échanges à l'intérieur du groupe s'organisent par rapport au leader qui s'adresse lui-même à chacun des membres du groupe. Ce leader est supposé connaître les besoins de chacun et pouvoir y répondre. Le groupe est alors représenté comme un organisme immature, lequel a comme caractéristique la passivité et une perte du jugement critique. Cette dépendance renvoie à une position régressive comparable à

¹ Hagg, G. 1993, « Entre figure et fond », *Actes du IX^e Congrès FNAREN*, Strasbourg, « Dans le monde des symboles... l'enfant ».

² Bion, W.R. 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 3^e éd. 1987.

³ Ce sigle et les suivants sont ceux utilisés par Bion.

celle du nourrisson à l'égard de ses parents. Dans ce contexte, la colère, la jalousie, les mécanismes de projection dominant.

L'anorexie scolaire, ou encore un processus généralisé d'apathie, peuvent correspondre à une norme de comportement, et renvoient donc à un phénomène de groupe.

Cependant, le chef lui-même est rapidement contesté. Pierre Privat souligne qu'à cette période apparaissent des luttes fratricides pour tenter de prendre le pouvoir. « Le rôle de leader est très difficile à prendre, et encore plus difficile à garder, car il va très vite focaliser l'agressivité des autres enfants. C'est l'occasion pour le thérapeute de tenter de montrer que cette agressivité lui est, en fait, destinée, et que l'enfant qui tente de prendre le pouvoir agit comme s'il voulait, en canalisant la colère du groupe sur lui, protéger le thérapeute du mécontentement des participants¹. » L'adulte se retrouve ainsi dans une position très particulière : celle d'être à la fois au-dedans et au-dehors du groupe.

La place de chef peut être attribuée à l'initiateur du groupe. Gérard Decherf analyse ce qui se passe dans des groupes de thérapie d'enfants². Se référant aux concepts avancés par Didier Anzieu, il montre comment des groupes non-directifs s'organisent dans *un premier temps de sidération groupale* autour d'une imago maternelle archaïque ou précoce à la fois nourricière, aimante (ce qu'il nomme *le premier organisateur inconscient du groupe*). Il semble que l'adulte, quel que soit son sexe, soit appréhendé comme une mère toute-puissante, fondatrice du groupe.

La demande d'aide a été directement adressée au professionnel et celui-ci est le fondateur du groupe. Il est par conséquent un support privilégié du transfert et des projections des enfants. La communication est rarement latérale, et chaque enfant s'adresse plutôt à lui, cherche à l'intéresser, le séduire ou le provoquer. Cependant, en référence à Mélanie Klein, cette *imago maternelle* est bipolaire, à la fois bonne et mauvaise mère. Elle protège, mais peut également se manifester comme intrusive et morcelante. Cette ambivalence à l'égard de l'adulte se répercute sur la manière dont est vécu le groupe à ce moment-là : il peut détruire et protéger.

2. *L'attaque-fuite (HBAF).*

Un mauvais objet persécuteur, un ou des ennemis sont supposés exister à l'intérieur ou au dehors du groupe. Le groupe doit s'organiser pour le combattre, l'éviter ou l'évincer, afin de s'en défendre.

L'agressivité qui se manifeste peut mettre le groupe et chacun des participants en danger, l'attaque d'autrui revenant en boomerang à l'intérieur de soi. Le groupe qui fonctionne selon une telle hypothèse trouve son meneur parmi les personnalités paranoïdes aptes à alimenter cette idée.

Il faut noter que cette place du mauvais objet peut être occupée à un moment donné par le professionnel.

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

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

Le phénomène de *bouc-émissaire* est une constante dans ce mode de fonctionnement. Il signe toujours un malaise d'un groupe, une manière de décharger des pulsions ressenties comme mauvaises ou coupables, l'agressivité qui ne peut s'exprimer autrement, une voie de défense contre l'angoisse, puisque le bouc-émissaire canalise et fait reporter sur un seul ce que l'on rejette de soi (*phénomène de projection*), tout en cherchant à se valoriser soi-même d'une manière illusoire. « Le climat est lourd, les disputes fréquentes. Nous avons parfois l'impression que le groupe va éclater¹ », rapportent Pierre Privat et Jean-Bernard Chapelier, en ajoutant que les enfants en laissent parfois un autre à l'extérieur de la salle, ferment la porte pour l'empêcher d'entrer. De même, un enfant, se croyant persécuté, menace de quitter le groupe.

Partant de son expérience avec des enfants, Pierre Privat souligne qu'il est important de donner un rôle groupal à ces comportements qui, à un moment, reflètent le sentiment du groupe. Il constate que c'est efficace si on réussit à en faire une bonne expérience. On ne s'adresse pas à l'enfant bouc-émissaire, par exemple, mais au groupe : « C'est difficile de... ». Cet enfant devient à un moment le porte-parole du négatif, c'est une manière de lui donner une place positive au lieu de le traiter en mauvais objet. On inverse les données en essayant de positiver, de ramener cet enfant dans le groupe².

L'expérience clinique montre aussi que la place du mauvais objet peut être attribuée au professionnel, et, avec des groupes d'adultes, à un collègue, à celui qui a en charge le groupe, plus souvent encore, à la Direction ou à l'institution : « C'est la faute de... ».

Deux sous-groupes peuvent coexister alors : celui des enfants et celui du « *thérapeute-contenant-leurs-projections* ». Le langage devient cru. Les enfants font comme si l'adulte n'était pas là, voire lui tournent le dos. Le professionnel se sent inutile, il a l'impression qu'aucun travail ne s'opère plus. S'il est désigné comme porteur du mauvais objet persécuteur, il peut faire l'objet de cette menace d'exclusion. Il devient le lieu de projection du pulsionnel, de ce qui est interdit, de ce qui doit être refoulé. « Dans la mesure où il accepte d'être ainsi le dépositaire de toutes ces projections, sans pour cela être détruit, il permet aux enfants, en quelque sorte, de régler ce problème de l'exclusion³. »

La famille peut faire l'objet des projections. Les conflits et les ruptures subis sont évoqués au sein du groupe. Les frères et les sœurs sont désignés comme des gêneurs. Ce mouvement de rejet renvoie à la séparation, à la perte d'amour, mais aussi à la culpabilité. Pierre Privat et Jean-Bernard Chapelier y voient une confirmation de la nécessité pour un groupe d'enfants à la période de latence, de prendre de la distance vis-à-vis de l'adulte.

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

² Ibid. p. 19.

³ Ibid. p. 19. Cette posture du professionnel peut être mise en lien avec la fonction de « sein toilette » décrite par Donald Meltzer. (Meltzer, D. 1971, *Le processus psychanalytique*, Paris, Payot ; Meltzer, D. 1986, « Le processus psychanalytique, Vingt ans après, le cadre du travail analytique et le rassemblement des éléments de transfert », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2- Le cadre, Paidós, Centurion.

3. *Le couplage (HBC).*

Des sous-groupes se forment. Le « sous-groupe » est là pour protéger, et il sera un jour capable de résoudre les problèmes auxquels on ne sait pas encore répondre.

Ces différentes organisations du groupe se succèdent, alternent, mais ne coexistent jamais.

W.R. Bion montre que ces hypothèses de base, fantasmatisques, sont nécessaires et seront à la base de l'illusion groupale. Elles sont présentes lors de la constitution d'un groupe mais peuvent ressurgir lors des moments difficiles, des crises, que traverse ce groupe. Il souligne également que, lorsque ces fonctionnements se prolongent trop longtemps, lorsqu'ils reviennent en force et envahissent le groupe d'une manière durable, l'existence du « groupe de travail » centré sur la tâche à accomplir, est mise à mal. « Ce n'est que lorsqu'un groupe commence à agir selon une hypothèse de base que les difficultés surgissent¹. » Du malaise, des tensions, des silences, des émotions envahissent ou surgissent inopinément (éclats de rire, pleurs), et se manifestent dans la gestuelle ou les mimiques.

Le professionnel responsable du groupe peut avoir le sentiment que trop de choses lui échappent². Toutefois, en recentrant l'agressivité des participants sur lui-même, et en le verbalisant comme un processus de groupe face à la frustration apportée par le cadre, le professionnel rassure les participants et relance leur intérêt pour le fonctionnement interne du groupe. « Dès lors, le phénomène de désindividuation s'accroît, au profit du groupe comme entité³. »

Deux tendances opposées vont désormais se succéder au sein même du groupe.

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

2. Illusion groupale : un « bon groupe » avec de « bons enfants » et un « bon aidant »

Pris dans des conflits divers, afin de se protéger des dangers que représente le groupe et qui le menacent, chacun se raccroche au fantasme qu'il existerait un « bon groupe », différent de la juxtaposition des individus, un modèle de fonctionnement

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

² Nous ne devons pas perdre de vue toutefois que les bandes se font en dehors des adultes, et que ce n'est pas cela qui est en construction ici.

³ Privat, P. ; Chapelier, J.B. 1987, op. cit., p. 18.

sécurisant. Cependant, en fonction de son histoire personnelle, des éléments groupaux inconscients de son psychisme et de ses expériences de groupe, qu'elles soient familiales, scolaires ou autres, chacun a sa propre représentation de ce « bon groupe », et celui-ci peut s'avérer tout aussi archaïque et illusoire.

Un professionnel spécifique était à l'origine du groupe. C'est donc sur lui que se centrent à présent les espoirs d'être protégé des angoisses d'anéantissement par le groupe. « Le thérapeute est investi en tant que bon objet, détenteur des qualités dont le moi de chacun se sent privé¹ ». Cet espoir représente ainsi la voie privilégiée pour que s'instaure le transfert vis-à-vis du responsable du groupe : aidant, thérapeute, éducateur, enseignant, à qui est confiée la charge de « rassembler les morceaux ». Or, ce transfert « est d'emblée idéalisant, par le fait qu'il mobilise les objets internes tout-puissants que sont les *imago parentales* idéalisées. Ceci est d'autant plus net que le thérapeute, simplement en exposant le protocole, se désigne comme support d'une image parentale phallique énonciatrice des limites et garant de la loi². » Il assure une autorité, se porte garant du respect des règles de fonctionnement, et le groupe se construit cette fois autour d'une *imago paternelle* (ce que Didier Anzieu nomme *le deuxième organisateur du groupe*).

Grâce au maintien du cadre, et malgré les attaques que ce dernier subit, les participants *intériorisent progressivement le groupe* comme un bon objet maternel, contenant.

Commence une phase d'illusion groupale.

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

Les premières questions concernent donc le cadre, ses capacités à protéger, à contenir, à éviter les débordements. Elles interrogent aussi ses imperfections, ses failles éventuelles...

Ce vécu de « bon groupe » fournit aux participants les moyens de maîtriser les angoisses archaïques de morcellement. Cette expérience laissera son empreinte, et son intériorisation aidera le groupe, puis chacun des participants ensuite, à faire face à de nouvelles angoisses d'éclatement, face au changement, face à l'arrivée d'un nouveau participant, face à l'absence ou au départ prématuré d'un membre du groupe, par exemple. Bien que ce mouvement soit encore défensif, après ce tournant, les choses ne sont plus comme avant, y compris dans la relation responsable du groupe-participants.

En 1979, René Kaës avance l'hypothèse d'un *appareil psychique groupal*. Le groupe se constitue dès lors à partir des étayages réciproques des appareils psychiques individuels des membres du groupe. Un certain nombre de fantasmes individuels

¹ Privat, P. ; Chapelier, J.B. 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 12.

² Ibid.

entrent en résonance avec ceux des autres participants et s'organisent autour d'imagos¹. « Le groupe n'est pas un simple rassemblement d'individus, il est une forme et une structure du lien social et de la psyché. Le groupe ne devient groupe pour les individus qui s'y lient, que lorsqu'ils ont pu investir et former la représentation inconsciente d'une totalité distincte de la somme des individus qui la composent². » Pierre Privat précise : « Par sa face interne, l'enveloppe groupe permet l'établissement d'un état psychique trans-individuel que je propose d'appeler *un Soi du groupe* : le groupe a un Soi propre. Mieux encore, il est Soi. Ce Soi est imaginaire. Il fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes. C'est lui qui rend le groupe vivant³. »

Au sein de l'illusion groupale, les participants acceptent de se donner un objet commun qui a le statut de *transitionnel*, selon le concept énoncé par Winnicott. Cet objet sera transitoire et intermédiaire entre la réalité psychique interne et la réalité extérieure.

Le groupe, devenu « un bon groupe », avec de « bons participants » et un « bon aidant » « fonctionne bien » et la tentation est grande de laisser perdurer cet état de grâce... Pourtant, l'animateur du groupe porte la responsabilité de ne pas le faire se prolonger outre-mesure. En effet, le risque est réel d'un enfermement dans l'imaginaire et la dépendance d'une relation fusionnelle dans laquelle plus aucun travail créatif ne pourra se faire, lequel nécessite la confrontation de points de vue différents.

3. Désillusion et crise

En ne se situant pas sur le plan d'une relation personnelle avec l'un ou l'autre participant, en refusant de camper dans une toute-puissance dont il est investi par les transferts qui se dirigent sur sa personne, le responsable du groupe oriente les participants vers la recherche d'une tâche commune, et il vise à faire acquérir à celle-ci une fonction de tiers dans la relation, y compris entre participants.

La différenciation entre les participants commence alors à apparaître, faisant chuter l'illusion du « bon groupe » mû par une pensée commune.

Des fantasmes individuels (ou *troisième organisateur du groupe*, selon Didier Anzieu), se déploient au sein du groupe. Ces fantasmes mettent en jeu la vie intra-utérine (et les fantasmes de contenant-contenu), la scène primitive, la castration, la séduction. L'évolution du groupe sera liée à l'évolution de ces fantasmes.

Les comportements observés dans le groupe, et à décoder, correspondent à ceux d'avant l'apparition du langage, avec pour ancrage le réel du corps⁴ : débordements pulsionnels, excitation libidinale, bagarre, corps à corps, colère subite, exclusion, extermination des rivaux... C'est aussi le refus de la responsabilité de ses actes : « *C'est pas moi, c'est lui, c'est les autres...* », l'expression de rivalités, de jalousies, de

¹ René Kaës définit les *imagos* comme des images inconscientes de personnes, différentes des fantasmes qui sont, selon lui, des représentations d'actions.

² Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod. coll. Inconscient et culture.

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

⁴ « Réel » pris au sens lacanien de ce qui est non verbalisable, non symbolisable.

sentiments d'injustice, de revendications, la résurgence d'une ou plusieurs *hypothèses de base*, des craintes de fusion, ou de chaos.

Des comportements défensifs et de réassurance se manifestent : tripotage sexuel chez les enfants, fuite, mouvements régressifs, repli, adhésion, « collage ».

Il y a des moments très douloureux, car chaque participant y exerce quelque chose de sa propre liberté.

Nous référant à René Kaës, nous pouvons avancer que les tensions nées de la constatation des différences entre les participants, ont fait émerger *une crise* au sein du groupe¹.

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

C'est souvent un moment difficile à vivre pour tous. C'est toutefois cette crise et son dépassement qui permettront de construire véritablement le groupe², à condition d'être accueillie comme telle et accompagnée.

En invitant le groupe, sous la forme de questions, d'hypothèses, à chercher à comprendre ce qui se passe dans sa dynamique, dans l'ici et maintenant, le responsable du groupe peut aider les participants à dépasser *la phase de désillusion nécessaire* à l'élaboration collective de l'angoisse de castration et à son dépassement, à considérer les différences entre les participants comme une richesse.

Avec des enfants, en verbalisant qu'il comprend à quel point ce serait plus facile de faire comme si les différences entre les enfants, celles entre les enfants et lui-même n'existaient pas, l'adulte peut aider ceux-ci à accepter, même si c'est difficile à vivre, que l'on est trop jeune pour faire certaines choses, que l'on a des limites, des ignorances, que l'on peut être plus petit ou plus faible qu'un autre, que l'autre peut apporter son aide et que l'on peut s'étayer sur lui, coopérer, etc.

Une remarque s'impose : Ce qui est nommé « crise » ne signifie pas que ce passage soit vécu systématiquement dans la violence. Cette « crise » correspond toujours à une interrogation de ce qui a été, de ce qui est aujourd'hui et de ce qui peut se projeter dans l'avenir. Elle est interrogation et remaniement des relations du sujet au monde, aux autres et à lui-même. Nous pouvons la reconnaître dans tous les moments de passage de la vie du sujet (passage de la petite enfance à l'enfance, passage de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte, « le point de la quarantaine », le passage à la retraite...). Elle peut survenir au cours de toutes les relations dont la durée est propice au déploiement du transfert, comme la vie de couple, la relation parents-enfants, la relation éducative, une relation d'aide ou une relation thérapeutique par exemple.

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

² Ibid.

Dans un apparent chaos, le groupe recherche progressivement une identité commune et il commence à se construire une histoire. « Le groupe doit se constituer en tant qu'entité et être investi libidinalement comme bon objet par ses propres membres¹ ».

Le cadre posé, et tenu, la centration vers un travail commun, contribuent à atténuer les angoisses persécutrices. Le dispositif de groupe va acquérir progressivement pour ses membres le statut de médiation. Il existera par lui-même, comme quelque chose qui les relie dans un premier temps, et qui préservera dans un deuxième temps leur individualité et leurs différences.

4. Un groupe qui intègre les différences

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

Ainsi, lors de cette phase :

- Le groupe est *intériorisé* par chacun comme un bon objet maternel contenant, comme *un accompagnement interne* « suffisamment bon ».
- Une élaboration collective des *limites* du groupe et de chacun (la castration symbolique) et un renoncement à la toute-puissance devient possible.
- On constate une acceptation progressive de la *différenciation* entre les personnes qui constituent le groupe.
- Il s'élabore *une alliance* entre les participants.
- Le groupe est investi comme *agent de changement* pour chacun.
- Le *travail individuel* devient possible au sein du groupe.
- L'*aide de l'adulte*, reconnu comme tel, est acceptée.
- Le passage devient possible du « Game » (jeu organisé) au « playing » (jeu créatif) (D.W. Winnicott).

Toutefois, porteur d'illusions, le groupe reste en grande partie un espace imaginaire. La situation de groupe entraîne de *multiples transferts*. Ce sont des transferts envers le responsable du groupe, des transferts de la part de celui-ci envers les participants, mais également des transferts entre participants. Les processus d'identification et de projection se déploient et jouent un rôle important dans la construction du psychisme de chacun des participants. Chacun peut retrouver et reconnaître dans les autres les attributs qu'il désire acquérir pour son propre compte ou ceux qu'il condamne en lui.

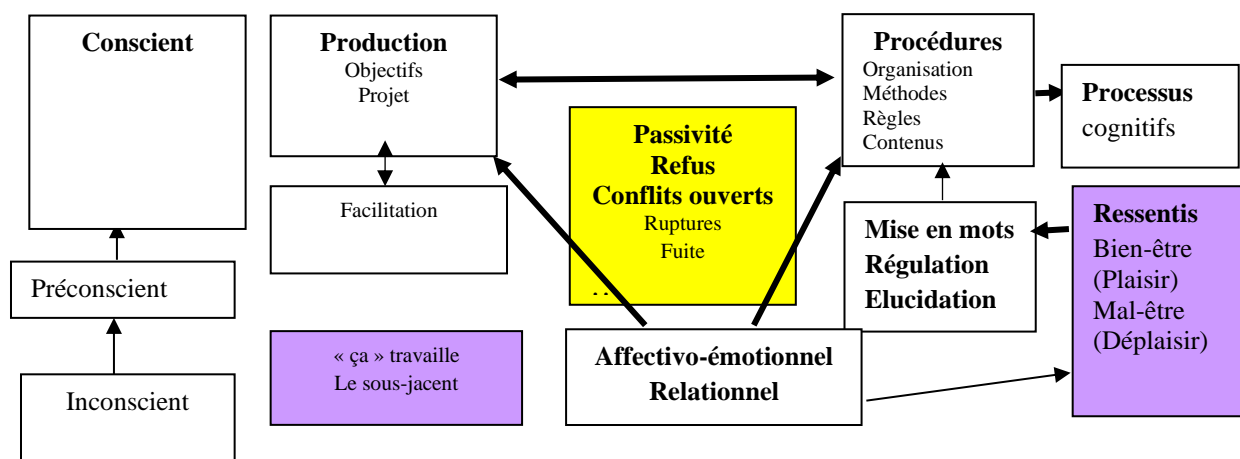
¹ Privat, P. ; Chapelier, J.B. 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *Les groupes d'enfants n° 7-8*, p. 8.

Le groupe va ainsi pouvoir contribuer à solliciter et permettre un remaniement des identifications imaginaires individuelles vers des identifications secondaires soumises au fonctionnement du symbolique et au principe de réalité.

Le travail autour de la séparation devient alors possible.

Je propose de compléter et de croiser ce panorama sur le fonctionnement d'un groupe par deux apports issus de sources différentes, utilisés souvent lors de formations de professionnels. Je conclurai par une synthèse qui tente de recenser ce qui est nécessaire à un groupe pour acquérir la sécurité nécessaire pour évoluer.

5. Le fonctionnement d'un groupe selon « les 3 P »



Les « procédures » renvoient à ce qui va faciliter le travail en groupe (la répartition des tâches, la temporalité, les échéances).

Les « processus ». Il est important de tenter de mettre en lumière ce qui est caché.

La « production » permet de mettre chaque participant du groupe en relation avec les autres.

Les trois pôles doivent être en équilibre pour que le groupe fonctionne bien et atteigne son objectif.

Lorsque l'un des pôles n'est pas pris en compte, un dysfonctionnement est à prévoir à un moment ou à un autre. Exemple : Un groupe trop centré sur la production, sur la tâche, va mettre un couvercle sur ce qui se joue dans la relation et un blocage voire un échec risque de survenir à un moment ou à un autre.

6. Comment aider un groupe à accomplir sa tâche, à progresser vers son objectif ?

L'énergie disponible dans un groupe de travail s'articule en deux dimensions :

1. L'énergie mobilisable pour le travail. Au regard de celle-ci, Il est indispensable de :

- Se donner des méthodes de travail efficaces pour organiser des procédures.
- Conduire le groupe vers la production en fonction des objectifs définis à l'avance.

4. L'énergie affectivo – émotionnelle. C'est l'énergie mobilisable pour favoriser et maintenir des relations affectives satisfaisantes dans le groupe (convivialité, se sentir bien ensemble, en confiance, en sécurité, faire baisser les tensions et résoudre les conflits internes). L'inscription du tiers, la présence de l'autre, sont symboliquement liés à la parole et à la reconnaissance de cet autre.

E disponible = E travail + E affectivo-émotionnelle

Cette articulation des énergies correspond à la dynamique du groupe. Elle permet la mise en synergie¹ des investissements de chacun et des différentes actions.

Conséquences :

- Plus on passe de temps à tenter de résoudre les conflits, moins il y en aura pour le travail.
- Plus on néglige la « santé affectivo-émotionnelle » du groupe en privilégiant les procédures et la production, moins les objectifs risquent d'être atteints.

Comment faire pour qu'un groupe produise, accomplisse sa tâche, progresse vers son objectif ? Il est ici question d'ambiance de travail. Celle-ci doit être en cohérence avec les finalités, les objectifs et les règles de l'institution.

Il s'agit bien d'œuvrer dans deux dimensions :

◆ *Organiser le travail*

- Clarifier les objectifs, ce pour quoi on est ensemble afin de faciliter la constitution du groupe. (Objectifs clairs, précis, concrets). Se donner des méthodes de travail efficaces pour organiser des procédures.
- « La démocratie, ce n'est pas le consensus. C'est l'organisation du conflit par des lois, par des procédures ». (Bernard Defrance)
- Conduire le groupe vers la production en fonction des objectifs définis à l'avance.
- Favoriser l'exercice des responsabilités afin que chacun s'approprié les objectifs proposés et puisse se sentir « embarqué » dans une aventure collective où la réalisation d'un projet devient un but commun dans lequel chacun peut se sentir à la fois solidaire et acteur.

◆ *Favoriser et maintenir des relations affectives satisfaisantes dans le groupe*

Il s'agit de favoriser la convivialité, le fait de se sentir bien ensemble, en confiance, en sécurité, de faire baisser les tensions et de résoudre les conflits internes.

◆ *Que faut-il mettre en œuvre pour y parvenir ?*

- Faciliter et respecter l'expression personnelle, l'engagement dans la parole de chacun, le respect de la parole de l'autre.
- Favoriser la gestion des émotions et des affects en tentant d'élucider au départ

¹ Synergie : (gr : sunergia coopération). 1- Physiol. Association de plusieurs organes pour l'accomplissement d'une fonction. 2- Mise en commun de plusieurs actions concourant à un effet unique avec une économie de moyens.

et de manière régulière les représentations, les ressentis, les attentes, les désirs, les peurs, les émotions... (moments de régulation).

- Les reconnaître, s'en distancier grâce à la mise en mots.
- Ménager des temps de pause, de retour sur ce qui a été vécu, élaboré. Mieux comprendre une situation pour saisir à quel niveau cela dysfonctionne. Pour que le collectif fonctionne, il faut en parler.
- Accepter d'une manière radicale le droit de l'autre au désaccord. Les ressemblances et les différences sont clarifiées et reconnues respectables et sources d'enrichissement mutuel. « La volonté commune n'est pas donnée au départ, elle se construit dans le débat et la délibération. » (Pierre Rosenvallon)

7. Quels sont les « besoins » fondamentaux d'un groupe ?

Un groupe, cela n'existe pas vraiment, un groupe « ça ne pense pas », « un groupe, ça colle », soutient Joseph Rouzel, même si René Kaës parle de « psyché du groupe ». Un groupe, c'est toutefois plus qu'une collection d'individus. Pour qu'un ensemble de sujets se reconnaisse et s'inscrive d'une manière constructive dans un groupe, il est important que les besoins de chacun soient pris en compte, mais aussi que les besoins du groupe soient reconnus.

Nous prendrons comme exemple les besoins du groupe-classe, mais tout ce qui suit est transférable aux professionnels et à l'équipe.

◆ *Se sentir en sécurité*

Le sentiment de sécurité, dans le groupe, est lié à l'existence de règles de fonctionnement spécifiques, clairement explicitées et travaillées avec le groupe. Celles-ci ne peuvent être contraires au règlement intérieur. Les différents cadres s'emboîtent : les règles du groupe, celles de la classe lorsque plusieurs groupes coexistent, les règles de l'établissement, la Loi sociale. Les élèves sont très sensibles à l'injustice, à l'arbitraire. Or, l'arbitraire se réduit dès que les règles de fonctionnement sont définies ensemble et respectées. Il est indispensable également que les sanctions soient claires et comprises et qu'il existe des possibilités de réparation.

Le sentiment de sécurité est lié également au degré de cohérence existant dans le groupe.

Il nécessite également un entourage continu, stable et fiable.

◆ *Besoin de cohérence au regard de valeurs, et de coopération au sein du groupe*

Pour bien fonctionner, un groupe a besoin d'un minimum de cohérence : partage de mêmes normes, de mêmes valeurs, de solidarité et de coopération autour d'un projet commun.

Une cohérence et une coopération faibles se traduisent dans le groupe ou dans une équipe, par des conflits entre des sous-groupes ou entre individus, par le rejet de certains élèves par le reste du groupe (phénomène du « bouc-émissaire »), mais aussi par une qualité d'investissement médiocre ou très inégale dans le travail.

◆ *Besoin de reconnaissance*

La classe en tant que groupe a besoin d'être considérée de façon positive par les enseignants de la classe et aussi par l'extérieur, les autres adultes de l'établissement, les autres élèves... Ce besoin n'est pas toujours satisfait dans certaines classes

spécifiques qui regroupent des élèves en difficulté. Il en est de même des attentes, lesquelles vont stimuler la créativité et la confiance de chacun dans ses possibilités, à condition d'être ajustées aux capacités des participants¹.

◆ *Besoin de communication et besoin d'expression individuelle au sein du collectif*

Le besoin de communication et le besoin d'expression sont des besoins fondamentaux du sujet. La question se pose systématiquement à chacun lorsqu'il arrive dans un groupe, dans la mesure où le groupe est à la fois anxiogène (Quelle place vais-je pouvoir occuper dans le groupe ?) et le lieu privilégié de ces besoins.

Or, dans la classe, la communication est réglementée et limitée : elle s'effectue le plus souvent de l'enseignant vers les élèves, et des élèves vers l'enseignant. La communication entre élèves, sauf dans le travail de groupe, est souvent qualifiée de bavardage et réprimée car elle s'accompagne inévitablement de bruit.

De plus, la parole collective des élèves est rarement prise en compte dans le système scolaire : les élèves en tant que groupe social sont très peu consultés et on ne leur demande qu'exceptionnellement leur avis sur ce qu'ils vivent à l'école.

Ceci montre l'importance pour l'enseignant de mettre en œuvre des dispositifs qui sollicitent et favorisent la parole de chaque élève au sein du groupe².

Conclusion

Il est important de donner au groupe le temps de fonctionner : prendre du temps ne veut pas dire perdre du temps, au contraire. Une devise me paraît très pertinente en de nombreux domaines, mais tout particulièrement vis-à-vis d'un groupe : « Prendre du temps pour ne pas en perdre ».

Quelques pistes bibliographiques

Ouvrages

- Anzieu, D. ; Martin, J. Y. 1968, *La dynamique des groupes restreints*, 1986, 8^e mise à jour, Paris, PUF.
- Anzieu, D. 1979, *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, PUF.
- Anzieu, D. ; Kaës, R. et al., 1982, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, 1. *Cadre et processus*, 2. *Les voies de l'élaboration*, Paris, Dunod.
- Anzieu, D. 1984, *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.
- Anzieu, D. 1987, *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod.
- ARIP, 1966, *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, L'Epi.
- Aulagnier, P. 1975, *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF, Le fil rouge, 4^e éd.
- Benasayag, M. 1998, *Le mythe de l'individu*, Paris, La découverte.
- Bion, W.R. 1965, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 3^e éd. 1987.
- Bowlby, J. 1958, *La théorie de l'attachement*.

¹ Cf. Le concept de *zone proximale de développement (ZPD)* développé par Lev Vygotsky (1896 -1934).

² Un certain nombre de ces dispositifs sont exposés dans le texte « 48-B – Des dispositifs de consultation et de régulation du groupe. »

- Capul, M. 1969, *Les groupes rééducatifs*, Paris, PUF, coll. SUP.
- Charlot, B. 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, éd Economica, éd. 1999.
- Contreras, J. et al., 1985, *Le Moi et l'Autre*, Paris, Denoël, L'espace analytique.
- Decherf, G. 1981, *Œdipe en groupe, Psychanalyse et groupes d'enfants*, Paris, Clancier-Guénéaud.
- Di Maria, F. ; Lavanco, G. 1996, « Irruption du politique et parcours transformatifs dans le groupe analytique », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 27, « Activité de pensée en groupe ».
- Durkheim, E. 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, 7^e éd. 1919, Paris, Félix Alcan.
- Duval-Héraudet, J. 1998, *La rééducation à l'école : un temps « entre-deux » pour se (re)trouver, en (re)construisant son histoire et son identité « d'enfant-écolier-élève »*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Lille, Septentrion.
- Duval-Héraudet, J. 2001, *Une difficulté si ordinaire, Les écouter pour qu'ils apprennent*, Paris, EAP.
- Imbert, F. 1994, *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF.
- Kaës, R. 1976, *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. et al., 1979, *Crise, rupture et dépassement. Analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture.
- Kaës, R. 1993, *Le Groupe et le Sujet du groupe*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. *La parole et le lien*, Paris, Dunod.
- Kaës, R. 1999, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2^e éd., 2004.
- Kaës, R. 2005, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept », dans *La groupalité et le travail du lien*, Ramonville-Saint-Agne, érès, 2006.
- Lacan, J. 1991, *Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- Lévine, J. ; Moll, J. 2003, *Je est un autre*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. 1988, *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- Pagès, M. 1984, *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod.
- Perret-Clermont, A.N. 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N. 2001, *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Paris, L'Harmattan.
- Privat, P. ; Quelin-Soulinoux, D. 2000, *L'enfant en psychothérapie de groupe*, Paris, Dunod.
- Resnik, S. 1987, « Fantômes précoces dans un groupe d'enfants », *RPPG 7-8. Les groupes d'enfants*, Ramonville Saint-Agne, érès.
- Rogers, C. 1961, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, éd. 1985.
- Rogers, C. 1973, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Rouchy, J.C. 1998, *Le groupe, espace analytique*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Spitz, R.A., 1968, *De la naissance à la parole*, Paris, PUF, bibl. de psychanalyse, 4^e éd. 1974.
- Vygotsky, L. 1934, *Pensée et langage*, Trad. française 1985, Editions sociales.
- Winnicott, D.W. 1971, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, NRF Gallimard, éd. 1986.

Colloques et articles

- Duval-Héraudet, J. 2003, « Débordement social et contenance du groupe », *ERRE n° 23*, publication de la FNAREN.
- Guy, A. 1996, « Être seul ou en groupe : changement de discours et changement de place », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide ».
- Hagg, G. 1993, « Entre figure et fond », *Actes du IX^e Congrès FNAREN*, Strasbourg, « Dans le monde des symboles... l'enfant ».
- Moreau-Dreyfus, J. ; Lebovici, S. 1947, « La psychothérapie collective chez l'enfant », revue *Sauvegarde*.
- Neuberger, R. 1996, « Les pathologies de la désappartenance », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide ».
- Privat, P. ; Chapelier, J.B. 1987, « De la constitution d'un espace thérapeutique groupal, A propos de groupes d'enfants à la latence », *RPPG n° 7-8*, « Les groupes d'enfants », Ramonville-Saint-Agne, érès.
- Privat, J. ; Privat, P. 1987, « D'une utilisation particulière du jeu en groupe », *RPPG n° 7-8*, « Les groupes d'enfants », Ramonville-Saint-Agne, érès.
- Privat, P. 1996, « Groupe et difficultés scolaires : cause ou remède », *Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide ».
- Privat, P. 1998, « De la problématique individuelle à la dynamique groupale », *RPPG n° 28*, « Groupe et individu : intervention et interprétation », Ramonville-Saint-Agne, érès.
- Privat, P. 3^e Rencontres de Saint-Seine-l'Abbaye, Journée d'étude, 23 mai 2003.
- Wallon, H. 1956, « Niveau et fluctuations du moi », *Revue Enfance* 1963, éd. Persée.

Revues

- Actes du XII^e Congrès de la FNAREN*, Auxerre, 1996, « Singulier, Pluriel ! L'individu et/ou le groupe dans la relation d'aide ».
- Je est un autre n° 12*, 2002, Bulletin de liaison de l'AGSAS.
- Journal des psychologues*, « Groupes et psychodrame, Le Moi et le groupe », décembre 2002-janvier 2003.
- Par Lettre n° 6*, « L'enfant et le lien social », Colloque Psychanalystes et institutions : stratégies pour le sujet, Bulletin de la Cause Freudienne Rhônes-Alpes,
- Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe (RPPG)*, Ramonville-Saint-Agne, érès :
- « Le psychanalyste dans le groupe », 1985, *RPPG n° 1-2*.
 - « Les groupes d'enfants », 1987, *RPPG n° 7-8*.
 - « Le transfert dans le groupe », 1989, *RPPG n° 12*.
 - « Suggestion et séduction dans les groupes », 1992, *RPPG n° 19*.
 - « L'agressivité dans le groupe », 1995, *RPPG n° 24*.
 - « Activité de pensée en groupe », 1996, *RPPG n° 27*.
 - « Groupe et individu : intervention et interprétation », 1997, *RPPG n° 28*.
 - « Le jeu dans l'espace psychique groupal », 2000, *RPPG n° 33*.

- « Psychopathologies du lien, Indications et traitement de groupe », 2000, *RPPG n° 34*.
- « L'identification à l'épreuve du groupe », 2000, *RPPG n° 35*.

Autres références

Bowlby, J. 1958, « La théorie de l'attachement ».

Mead, G. philosophie sociale.