

## La restauration du narcissisme, finalité de l'appareil groupal Soutien au Soutien.<sup>1</sup>

Jacques Lévine

Le sigle S. au S.<sup>2</sup> se veut ironique : il laisse entendre que la pratique du soutien individuel ou collectif est bien autre chose qu'un exercice facile. Tel qui veut soutenir a lui-même besoin d'être soutenu. Ce sigle correspond en réalité à un pari qui n'a rien de modeste, qui est au contraire très ambitieux.

Son objet, ce à quoi le S. au S. se confronte, on a pu, je l'espère, largement s'en rendre compte par ce qui précède, ce sont des défaites de l'image de soi, des défaites du narcissisme, des achoppements douloureux qui mettent à mal le Moi, sa recherche de valeur et de pouvoir. Le pari consiste à laisser penser que par une collaboration interdisciplinaire – en l'occurrence la réunion de praticiens de l'enseignement avec un psychanalyste - des effets modificateurs, des déverrouillages et des remises en devenir peuvent être obtenus.

Un point préalable doit toutefois être bien précisé. Pour qu'une telle entreprise soit possible, il faut que soient clairement définis les champs respectifs de la pédagogie et de la psychanalyse, qui est un processus thérapeutique spécifique. Il n'est pas pensable qu'elle fasse l'objet de transpositions dans d'autres domaines. Une tentative comme Summerhill ne paraît plus renouvelable. Les bancs de la classe ne sont pas des divans et s'il y a un point où, malgré les divergences entre chapelles psychanalytiques, l'accord se fait, c'est bien la nécessité de mettre les enseignants en garde contre des interprétations sauvages et amateuristes. En gros, la psychanalyse est constituée par les deux topiques freudiennes et par un certain nombre d'outils : le transfert et le contre-transfert qui visent à la réappropriation, tant émotionnelle et viscérale qu'intellectuelle, des sources de souffrance inconscientes.

C'est presque l'inverse en pédagogie, dont la visée, par la socialisation et le savoir, est la préparation à la vie exogamique adulte, point déjà évoqué.

On pourrait donc penser que la rencontre entre ces deux champs est quasi impossible. Or elle est, actuellement, rendue nécessaire par l'inadaptation de l'école à répondre à l'hétérogénéité de la population scolaire. Toute une série d'enfants viennent en classe avec ce que Bion appelle des « éléments bêta » (agressions non métabolisées, insupportable non transformé en supportable, vie familiale et intérieure faite de trop de vécus de cassure), si bien que les enseignants, au lieu d'être seulement face à des problèmes d'apprentissage et de socialisation, sont obligés de se poser la question de l'apport de la psychanalyse à la pédagogie.

---

<sup>1</sup> *Pour citer ce texte :*

La restauration du narcissisme, finalité de l'appareil groupal Soutien au Soutien. Jacques Lévine.

Extrait de « Le refus d'oublier. Suivi de considérations sur la mémoire du négatif, la pédagogie de l'image de soi et la méthodologie du 'soutien au soutien' » in *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, coordonné par Alain Picquenot, CRDP de Bourgogne, Collection « Actes et rapports », 2002. Egalement publié sous le titre « En guise de présentation du Balint-enseignants. La place du 'refus d'oublier' dans la problématique de la méthode », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 39, 2003.

<sup>2</sup> Soutien au Soutien

Les maîtres peuvent-ils s'en tirer seuls ? Même lorsque l'élève est adressé au CMPP ou au Réseau d'aide, le professeur continue, en classe, d'être confronté à des conduites dérangeantes. Probablement n'utilise-t-il pas assez encore toutes les ressources de la pédagogie : le travail en équipe, avec les parents, le partenariat, etc. Nous sommes en présence de trois sortes de maîtres pour ce qui concerne les problèmes relationnels. Certains sont hermétiques à tout ce qui a une résonance psychologique et, dans leur hérissément, ils ne se rendent pas compte qu'on fait « toujours » de la psychologie. Noter, étiqueter, porter un jugement de valeur, c'est toujours de la psychologie et même, souvent, une anti-psychologie. D'autres misent sur leur bon sens, leur intuition, leur sensibilité. Mais, paradoxalement, ce sont les enseignants qui maîtrisent le mieux leur classe qui sont le plus demandeurs de groupes de S. au S. C'est pour mieux rester dans leur créneau professionnel qu'ils ont besoin de cette lucidité supplémentaire. On ne peut pas dire à un enseignant, dont la vocation est de faire comprendre, qu'il n'a pas le droit de comprendre.

Encore faut-il préciser ce que signifie la co-réflexion qui est à la base du fonctionnement des groupes et qui en définit le climat relationnel... Le problème peut se poser sous la forme suivante : « psychanalyse et pédagogie » ou « pédagogie et psychanalyse », autrement dit, est-il normal qu'un domaine l'emporte sur l'autre ou doit-il y avoir égalité ? Je fais allusion à ce qui s'est passé dans les pays de langue germanique lorsque Freud, après sa rencontre avec le pasteur Pfister, a évoqué l'idée d'une « pédagogie éclairée par la psychanalyse ». Un mouvement étonnant par son ampleur, qui nous est restitué par le remarquable travail de Mireille Cifali et Jeanne Moll, montre qu'un véritable rêve de propagation révolutionnaire de la psychanalyse dans le champ de la pédagogie avait envahi les esprits : à Vienne (Adler, Edith Sterba, Erikson, Anna Freud, Aichhorn, Dorothy Burlingham), à Berlin (Bernfeld, Eitingon), à Stuttgart (H. Meng), à Francfort (Erika Fromm), à Budapest (Ferenczi, Imre Hermann, Alicia Balint), à Prague (Steff Bornstein), en Suisse (Pfister, Hans Zulliger, Wily Kuendy). Nous avons le témoignage de ce bouillonnement qui s'est concrétisé par la création d'écoles et de centres et, surtout, par une revue, la *Zeitschrift für Psychoanalytische Pedagogik* qui, de 1927 à 1936, a publié plus de trois cents articles qui constituent un document irremplaçable.

L'hitlérisme a porté un coup fatal à ces espérances, mais il faut dire qu'à partir des années 1935, le mouvement s'est trouvé critiqué de l'intérieur : les enseignants refusaient ce qui leur apparaissait comme un excès de mainmise de la psychanalyse sur leur domaine. C'est pourquoi, pour ma part, en m'inspirant de ce que faisait Michaël Balint avec les médecins à la Tavistock Clinic de Londres, j'ai proposé une collaboration véritablement interdisciplinaire, c'est-à-dire celle où le psychanalyste, abandonnant une position de pouvoir, se met au pied du mur à égalité, face aux problèmes concrets et brûlants du terrain quotidien.

Ceci dit, quels sont les outils qui, dans ce contexte, permettent au S. au S. de faire en sorte que des défaites du narcissisme, qui bouchent le futur, perdent de leur virulence ?

J'évoquerai quatre réponses :

- La capacité du groupe à faire de l'espace S. au S. un lieu de transfert pour les problèmes à la base des défaites narcissiques.
- La capacité du groupe à dégager l'enseignant – ou tout adulte qui expose une situation problématique – de sa propre défaite narcissique.
- La capacité du groupe, et surtout du psychanalyste, de localiser l'inacceptable dans l'histoire du sujet et d'en faire un objet de pensée, de façon qu'indirectement le Moi du sujet puisse commencer à s'en dégager.
- La capacité du groupe à transmettre un message de croissance pour que le jeune, se sentant accompagné d'un regard temporel sur son Moi, entre dans une dynamique évolutive et reprenne confiance.

Ce qu'il faut bien voir, c'est que chacun de ces temps correspond à un changement spécifique de représentation. C'est la succession suffisamment rigoureuse de ces quatre changements de représentation qui explique que le S. au S. puisse trouver les réponses voulues au postulat qui est au centre de son fonctionnement. Ce postulat est le suivant : pour que l'image que le sujet se fait de lui-même puisse se modifier, il faut que le regard du groupe, sur ce qu'a vécu et sur ce que pourrait vivre le sujet, se modifie. C'est en procédant à un changement de regard que le groupe prépare un changement de regard chez le sujet...

En réalité, on peut assigner deux objectifs à un groupe S. au S. :

- être un outil immédiatement efficace ;
- être un outil de formation, le moment d'une élaboration d'un nouveau style de concertation, de co-réflexion et de communication. C'est à la généralisation de ce nouveau type de co-réflexion que je pense lorsque je le présente comme une propédeutique à une nouvelle éthique de la relation.

Ceci dit, comment se présente ce cadre de modification et de formation ? Il faut imaginer : une dizaine de personnes assises en cercle (selon les cas : enseignants, psychologues, rééducateurs, COP, chefs d'établissement, IEN, travailleurs sociaux...) auxquelles s'ajoute un psychanalyste (10 +1). L'un des leviers du cadre est l'illusion groupale : l'idée qu'ensemble on va, sinon changer l'école et le monde, du moins accoucher d'un autre type de relation. Ce lieu a valeur matricielle, il correspond au niveau fantasmatique à une sorte de famille idéale, une source de force phallique dont on va s'augmenter et où l'on va se ressourcer pour rompre la solitude professionnelle. Mais ces deux illusions tomberaient vite à plat si n'était donnée la preuve aux participants que les choses sont conduites avec rigueur. Dès le début du groupe, le psychanalyste présente les conditions de fonctionnement de la méthode, les règles du jeu, les contrats à respecter. Ces contrats sont les suivants : volontariat, confidentialité, non-jugement de l'autre et non-conflictualité (il ne s'agit pas de psychothérapie de groupe ou individuelle, l'analyse de la conflictualité n'est pas exclue mais subordonnée au contrat de centration du groupe sur le problème à résoudre). L'ordre du jour comprend, à chaque séance : le « quelque chose à dire » (dix minutes de transition où l'on dit ses préoccupations professionnelles du moment), le suivi (reprise des cas traités précédemment), les nouveaux cas. Ceux-ci sont présentés à partir de deux critères qui excluent toute considération corporatiste ou trop générale. Le point de départ est obligatoirement : satisfactions et insatisfactions en provenance du terrain. Et, aspect probablement le plus important de la méthode, ces cas seront traités dans le respect des quatre temps de la méthode : le dire de la blessure narcissique, la recherche d'intelligibilité, la recherche du modifiable, l'interrogation sur le mode de fonctionnement professionnel. Le psychanalyste indique également les conditions dans lesquelles il situe son propre fonctionnement.

Les contrats correspondent à l'idée qu'on ne réfléchit pas n'importe comment au cas d'une personne. Ce qui différencie le S. au S. d'autres pratiques (analyse de la pratique, analyse de cas...) c'est la place donnée au deuxième temps, c'est le refus qu'à une question pratique soit donnée, hâtivement, une réponse pratique. S'il n'y a pas interrogation sur les préoccupations de l'autre, ce qui est l'objet du deuxième temps et qui justifie la présence du psychanalyste, on empêche l'élaboration d'une véritable remédiation.

Une fois que le programme de la séance est fixé, les choses peuvent commencer. Mais on se trompe si l'on pense que le groupe va s'occuper, d'entrée de jeu, de l'élève. Il s'occupe d'abord de l'enseignant, qui est, en effet, souvent dans un état particulier qu'on peut appeler « l'empêchement à penser ». En disant sa blessure narcissique, il apporte en séance l'émotion ressentie face au problème, l'impuissance où il s'est trouvé d'élaborer une réaction appropriée, et il y a même un troisième

élément inconscient : l'enseignant ressent en miroir ce que ressent l'élève, qui est lui aussi en empêchement de penser. La difficulté à prendre de la distance se traduit dans son mode de présentation du cas. Il décrit par le menu les comportements négatifs de l'autre, sans pouvoir s'en dégager.

Pourtant il se passe quelque chose d'autre en même temps : « l'utilisation du groupe comme sein-poubelle ». Cette expression signifie, pour le courant kleinien, que le bébé, pour aller mieux, a besoin de déposer dans le corps de sa mère, par ses cris et ses pleurs, les « mauvais objets internes » qui le gênent. Cela explique le paradoxe qu'un discours répétitif dans le cadre du groupe arrête la répétition. C'est même parce que le discours est répétitif que la répétition peut s'arrêter et que l'enseignant peut se distancier, sortir de son propre système de désir et aller vers l'autre en tant que sujet. L'enseignant était un Moi intrusé par un problème. Il peut commencer à récupérer son Moi, à le distinguer du problème. Ce travail de dé-confusion entre le Moi et son problème est une première réponse à sa défaite narcissique.

La séance pourrait-elle s'arrêter après ce premier temps ? Pourquoi pas ! La décentration qui a lieu à l'issue d'un discours de plainte où la scène scolaire des problèmes a été transportée sur la scène du S. au S. est déjà un gain substantiel. Mais le S. au S. propose d'aller plus loin. Le deuxième temps de la méthode, celui de l'intelligibilité, est le contraire du précédent. Au lieu de ne penser qu'au seul désir normatif de l'enseignant, le groupe passe de l'autre côté de la barrière : qui est cet enfant, ce parent, ce collègue qui pose problème ? Que se passe-t-il dans sa tête ? De quel vécu est-il porteur ?

Pour les participants, c'est le moment d'un « n'importe quoi » délibéré, le droit, pour chacun, à toutes les hypothèses, y compris les plus fantaisistes. Mais toujours à partir d'un principe fondamental, à savoir qu'il y a toujours une logique à la base du comportement qui paraît le plus illogique. L'autre n'est pas seulement celui que ses attitudes de surface présentent. Il y a un « au-delà de l'apparence ». Pour y accéder, nous utilisons « le picorage », « la pensée posturale » et « l'écoute tripolaire ». Le picorage, c'est la chaîne des associations libres que tissent les participants par juxtaposition de leurs opinions. La pensée posturale, c'est, par exemple, celle qui est mise en œuvre dans les jeux de rôle. J'y ai fait allusion en citant le cas de Philippe. L'écoute tripolaire, c'est l'idée que tout individu est porteur d'une dimension accidentée, d'une organisation réactionnelle et d'une dimension potentiellement ouverte sur l'avenir. Le sujet, donc l'exposant, donne plus à voir qu'on ne croit sur ce qui est à la source des vécus de défaite, sur l'organisation réactionnelle et sur les portes de sortie. Mais pour que ce soit moins ésotérique, il est nécessaire que le psychanalyste du groupe transmette quelque chose de sa façon d'écouter les corps et les histoires de vie. La non-conflictualité fait que cette expérience est conçue comme complémentaire et non antagoniste du point de vue des enseignants, qui insistent plus sur les aléas de l'histoire scolaire. S'ils sentent, mais seulement à cette condition, que l'apport du psychanalyste donne de la cohérence aux données qui ont été rassemblées, ils en font un outil supplémentaire d'intelligibilité. C'est le cas lorsque le psychanalyste explique : « Je fais l'hypothèse que cet enfant arrogant est en réalité honteux et angoissé que son père, dont il n'a pas le droit de parler, a quitté la maison, il a peur que ses camarades lui posent des questions... C'est parce que cet autre enfant se vit contesté jusque dans son droit d'exister qu'il s'instaure justicier... qu'il vole pour reprendre ce qu'on lui a volé, qu'il considère que personne n'est fiable et qu'il entre dans la non-pactisation ».

Les « suivis », ces moments où, dans des séances ultérieures, le groupe reprend des cas précédemment évoqués, montrent que ce genre d'explication est intégré, non pas en tant que recettes mais en tant que « langage intermédiaire » qui n'est ni celui de la métapsychologie des psychanalystes, ni celui de la pédagogie. Est-il utilisable si l'on n'a pas fait soi-même une expérience analytique ? Ce point est discutable. Ce qui apparaît clairement dans les séances est que le langage intermédiaire « parle » à l'intelligence et à la sensibilité relationnelles des participants du groupe. Ils

sont parfaitement capables d'imaginer que sous les routes visibles du psychisme circulent des routes invisibles, mais qu'on peut quand même leur donner des noms. Le langage intermédiaire est une façon de rendre intégrables des langues qui paraissent divergentes.

Qu'est-ce que le travail du modifiable ? Peut-être, tout simplement, un travail de dédramatisation. Nombre de situations, présentées comme dramatiques, prennent une tout autre tournure à l'issue d'un travail de sécurisation ou de remise en confiance. Un excès de zèle d'un enseignant, lorsqu'il prend une allure d'harcèlement, peut faire beaucoup de dégâts s'il ne laisse pas à l'élève le temps de dépasser son émotivité et son besoin de transitionnalité.

Mais la méthode de modification du S. au S., que le cas soit simple ou complexe, est toujours la même. Elle comporte un travail doublement orienté, vers le passé et vers l'avenir. Le passé signifie que tout sujet qui vit une perturbation a besoin de se réapproprié quelque chose du sens de ce qui l'a agressé. Nous pouvons difficilement poursuivre notre chemin si nous sommes tirés en arrière par des problèmes non résolus qui originent le « refus d'oublier » ; qu'il s'agisse de défaites familiales ou scolaires, le sujet a besoin de clarifier ces défaites, seul ou avec aide. Nous ne sommes plus dans les périodes précédentes où il faisait partie de l'idéologie ambiante de cacher pudiquement ce qui allait mal ou même d'en prendre conscience. Depuis peu, mais avec force, les individus se donnent le droit, non seulement de ressentir ce qui les fait souffrir, mais de s'en plaindre. Cette nouvelle donne psychologique est désormais valable pour tous les âges et tous les genres de populations. Le S. au S. demande donc au groupe d'imaginer ce qui crée de l'inacceptable et part de l'hypothèse que vivre l'autre comme porteur d'un tel inacceptable, reconnaître qu'il a subi un dommage, réel ou fantasmé, est la condition première pour qu'il s'en dégage.

Cela n'implique pas une compassion qui accréderait l'idée qu'il n'y a pas d'issue. Mais il ne faut pas se dissimuler la gravité des problèmes auxquels le S. au S. nous confronte. Les participants sont souvent amenés à s'interroger sur ce qu'est un décès dans la vie d'un enfant, ce que sont les vécus de déchirures parentales qui n'en finissent pas, ce qui se cache derrière les dérapages classiques : drogue, rackett... ce qu'est l'obsession d'un jeune qui pense qu'il aurait dû ne pas naître... que la vie est trop injuste, etc. C'est là le lot permanent de tout groupe que d'être confronté à la diversité des sources d'angoisse, celles qui peuvent être à l'origine d'une sorte de déshabitation de soi, celles qui génèrent un suicide ou une pulsion de vengeance. Que signifie la fidélité de ce garçon, ou de cette fille, à un parent mort ? Que signifient le langage scatologique ou les passages à l'acte sexuel de tel adolescent ? Dans quelle mesure l'agitation est-elle alimentée par un vécu de non-conformité, une crainte d'anormalité ?

Le S. au S., de ce point de vue, est une école à la fois de psychologie, de sociologie et d'anthropologie. La question posée aux participants et, au-delà, à tous, est en effet la suivante : quel effort avons-nous à faire pour être en prise avec notre époque et comprendre ce qui s'élabore chez les jeunes d'aujourd'hui ?

La notion de futur, c'est-à-dire comment concevoir les issues possibles à des défaites de l'image de soi, demande elle aussi une réflexion de fond sur les outils que le S. au S. utilise pour créer les conditions du modifiable. Par exemple, quelle est la valeur de techniques comme « l'identification réciproque » (la verbalisation des positions de chacun)... Comment nous y prenons-nous pour qu'un enfant, trop désunié ou immature, puisse s'engager dans la voie d'une meilleure « individuation » ? Comment nous y prendre pour que les enfants, qui sont dans la confusion des espaces, des temps, des appartenances, puissent dégager leur vécu de celui de leurs parents, séparer l'espace de l'école de celui de la maison et de la télé ?

Que vaut la stratégie que je préconise, qui est de faire suivre l'identification des positions respectives par un « comment va-t-on faire ? » qui, au lieu de demander une réponse immédiate, propose au contraire une réponse différée pour que le sujet sente qu'on le met en position d'acteur de son propre devenir ?

Parmi les points essentiels pour engager dans la voie du modifiable, il faut donner toute sa place à la co-réflexion du groupe sur ce que symbolise le père : à quelles conditions peut-on dire d'un enseignant, d'un chef d'établissement, voire d'un ministre, qu'il remplit suffisamment bien sa fonction de père symbolique ? Je renvoie, sur ce point à ce que j'ai pu écrire ailleurs à propos de trois figures du père : le père-missive, porteur de messages, de missives, sur la façon dont une vie se construit, le père-cutant qui sait couper, fermement mais transitionnellement, du monde endogamique pour aiguiller vers le monde exogamique, le père-spective, qui représente un accompagnement qui fait trop souvent défaut pour affronter l'aventure de la vie.

Le modifiable, c'est également tout ce qui peut être mis en place sur le plan pédagogique. Le S. au S., loin de négliger cet aspect, donne toute son importance dans la lutte contre le négatif, à la recherche de « plates-formes de réussites ». Chaque numéro de notre revue « *Je est un Autre* » comporte une partie consacrée aux apports et aux novations pédagogiques.

Comme on peut s'en rendre compte, nous ne cherchons pas à présenter le S. au S. comme une méthode facile, qui fonctionnerait comme une panacée. Nous ne la réduisons pas non plus à n'être qu'un outil mineur de réparation, surtout dans les cas où le sujet est enlisé dans un tenace « refus d'oublier ».

Nous souhaitons ouvrir une réflexion, non pas seulement sur la valeur du S. au S., mais sur la nécessité d'une éthique de la co-réflexion telle que la propose le S. au S. Et cela particulièrement à une époque qui exige que l'école change de visage et que nous sachions créer une nouvelle solidarité avec nos enfants.

---

**Pour citer ce texte :**

La restauration du narcissisme, finalité de l'appareil groupal Soutien au Soutien. Jacques Lévine.  
Extrait de « Le refus d'oublier. Suivi de considérations sur la mémoire du négatif, la pédagogie de l'image de soi et la méthodologie du 'soutien au soutien' » in *Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, coordonné par Alain Picquenot, CRDP de Bourgogne, Collection « Actes et rapports », 2002. Egalement publié sous le titre « En guise de présentation du Balint-enseignants. La place du 'refus d'oublier' dans la problématique de la méthode », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 39, 2003.

---

**Note d'information sur les droits d'auteur**

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.