

Quelle est la nature des affects qui circulent dans l'espace groupal du S au S ? Les processus, notamment transférentiels et contre-transférentiels, qui se déroulent dans l'espace du S au S ont une spécificité qui n'est pas assimilable à celle qu'on observe dans d'autres types de groupes, puisqu'il ne s'agit ni de formation au sens d'une transmission plus ou moins littérale, ni de la thérapie selon les normes classiques. Le moment est venu de nous interroger sur les particularités de ce que l'on pourrait appeler l' « érotique » propre à l'exercice du S au S.

En quoi consiste cette érotique ? D'où viennent les plaisirs, différents, certes, chez chacun mais qu'éprouvent la plupart des participants aux groupes ? Qu'est-ce qui motive leur présence, leur assiduité et souvent le désir de transmettre à leur tour à d'autres, aussi bien le mode de relation qu'ils trouvent dans cette structure que le mode spécifique de formation à la relation qui lui est inhérent ... ?

### « Pourquoi êtes-vous venus ? »

Si je me réfère à des enregistrements et à des notes qui évoquent le moment précis où un groupe se réunit pour la première fois, cinq thèmes apparaissent en réponse à la question : « Pourquoi êtes-vous venus ? »

- La solitude et le besoin d'échanges

« J'ai besoin de parler de ce que je ne sais pas faire... Je ne peux pas en parler à mes collègues... La salle des profs n'est pas un lieu où l'on parle des élèves... »

- Que faire avec les enfants qui posent problème ?

Ceux qui vivent des drames chez eux (mort, drogue, éthylisme, inceste, racket, maladie, chômage...), enfants démotivés, violents, instables, trop angoissés, mutiques, qui fabulent, se masturbent en classe, refusent l'écrit..., enfants qu'on ne peut pas faire suivre en CMPP (centre médico-psycho-pédagogique).

- Que faire avec les adultes qui posent problème ?

Parents qui débattent leurs problèmes personnels, qui ont des conduites destructrices avec les enfants, qui restent dans leurs rêveries parentales prénatales..., les collègues, la hiérarchie.

- Le problème de la distance

« Je veux tout maîtriser..., trop perfectionniste..., besoin d'un regard plus professionnel, moins émotionnel..., besoin de théoriser ce que je fais avec des gens qui ont les mêmes problèmes. »

- Le besoin de comprendre les grands problèmes

Qu'est-ce qu'un enfant ? Qu'est-ce qu'un parent ? Qu'est-ce qu'un enseignant ? Qu'est-ce qu'un psychanalyste peut apporter à l'enseignant ? Qu'est-ce qu'un enseignant peut apporter au psychanalyste ?

Les participants s'installent-ils, avant même que le groupe ait commencé à fonctionner, dans un climat d'« illusion groupale » et de confiance exagérée ? En réalité, l'espoir mis dans un lieu de parole, celui-ci ou un autre, n'a rien d'étonnant. Il est à la mesure de la désillusion des diverses catégories de praticiens que l'institution laisse trop désarmés et seuls face à l'immense problème qu'est l'hétérogénéité des élèves.

Les réponses précédentes signifient que, pour faire « suffisamment bien » la classe à la classe, dans les conditions actuelles (combinaison de sa conduite collective avec le souci du développement le moins minimal de chacun), il faut un espace de délibération sur la classe qui soit autre que l'espace de la classe elle-même. Elles signifient que beaucoup d'enseignants voient dans l'absence de formation à la relation un véritable interdit de savoir. Il n'est pas normal de laisser entendre à quelqu'un dont la vocation est de faire comprendre, qu'il n'a pas le droit de mieux comprendre lui-même le sens des conduites angoissantes et déroutantes auxquelles il

---

<sup>1</sup> Paru dans le n°1 de la revue *JE est un autre* en juin 1994, puis dans le livre *JE est un autre*, Jacques Lévine, Jeanne Moll, ESF, 2001.

doit se confronter. Ces réponses signifient au surplus que les maîtres ont, actuellement plus que par le passé, un intense besoin d'échanges culturels à haut niveau. Autant certains sont indifférents aux mystères du fonctionnement psychique et s'interrogent peu sur les effets déstabilisateurs qui traversent l'école, autant d'autres souffrent de ce que le sens de ces réalités leur échappe.

### **L'importance du cadre de travail**

Tout cadre de travail porte en lui, dans la façon même dont il est agencé, les désirs de ceux qui le proposent. Il faut donc questionner le sens des deux piliers sur lesquels repose le Soutien au Soutien : ses principes techniques et ses principes théoriques.

Les principes techniques ont été pensés en fonction de quatre considérations :

- C'est une contestation qui est à l'origine du Soutien au Soutien. Contestation du fantasme institutionnel que « réfléchir » sur un problème relationnel (tel rapport de l'enseignant à un élève, à un parent, à un collègue, au programme, à soi-même...), est de l'ordre du « fastoche », du « *no problem* ». J'ai appelé « hallucination positive » cette forme de banalisation des difficultés qui n'a cessé de ravager l'Éducation nationale. C'est la croyance qu'il suffit de vouloir, ou de créer une commission ad hoc pour que le désir devienne réalité. Or, pour ce qui concerne les processus de réflexion, l'accès au sens n'est pas donné d'avance. L'expérience montre qu'il faut une méthode, aussi rigoureuse que possible, pour conduire cette réflexion.
- Pour comprendre ce qui se joue dans la relation à l'autre, il faut un minimum d'idées sur la façon dont cet autre fonctionne, et notamment dans les situations scolaires. J'ai ainsi été amené à penser, notamment par référence à Michael Balint, que la meilleure méthode pour apprendre à réfléchir sur le rapport à l'autre était l'échange à l'intérieur d'un groupe.
- Mais réfléchir à l'autre, c'est prendre en compte à la fois son extériorité et son intériorité. C'est réunir ce qu'on voit en surface et les intentions, plus ou moins invisibles et inconscientes, qui alimentent les conduites visibles. D'où la présence d'un psychanalyste, c'est-à-dire l'addition de deux conceptions de la personne, de deux modes de réflexion, de deux sortes d'expériences complémentaires.
- La conception de la formation à la relation découle du principe précédent. Elle doit pouvoir s'effectuer à partir des échanges vivants entre ces deux modes d'approche des réalités scolaires, notamment par la création progressive d'un langage très hostile à la langue de bois, le « langage intermédiaire », commun à tout le groupe, qui a pour objectif de désigner, de façon aussi simple et intelligible que possible, les obstacles et les remèdes.

De là résultent le cahier des charges du S au S et les principales procédures, à savoir :

- le volontariat des participants ;
- le contrat de solidarité (chacun fait sien le cas du collègue qui expose et s'expose) ;
- la non-conflictualité (c'est le problème à résoudre qui est prioritaire) ;
- le respect des quatre temps de la méthode. Il est impératif que toute réflexion, pour ne pas basculer dans le bavardage, suive un parcours structuré par quatre temps :
  - le dire de l'insatisfaction, avec transfert au groupe de l'échec infligé à la logique de l'adulte (par l'échec de l'enfant),
  - l'effort d'intelligibilité et de sensibilité pour rejoindre l'autre dans sa logique,
  - la recherche du modifiable par la réduction de l'écart,
  - l'interrogation de l'adulte au travers du miroir du groupe sur ses modes de fonctionnement professionnel.

Au cours du travail du groupe, l'élève est restitué comme personne, c'est-à-dire vivant mentalement, y compris lorsqu'il est à l'école, dans quatre espaces et non un seul : l'espace familial, l'espace scolaire, l'espace social, les espaces de son moi intime, son « moi-maison ».

De là résulte aussi le cahier des charges imposé au psychanalyste : être rompu aux problèmes scolaires (connaître les facteurs de dysfonctionnement aux différents niveaux de l'école, les diverses pédagogies) ; être un « professionnel de l'inconscient » (subodorer les difficultés qui sont à la source de celles qu'on voit en surface) ; se mettre à égalité au pied du mur des problèmes posés, en combattant la tentation, aussi bien du monopole de la parole que du silence frustrant ; être averti des pièges de la conduite d'un groupe dont la finalité n'est pas la psychothérapie, la dynamique de groupe ou le psychodrame... ; il lui appartient d'assurer un équilibre entre deux directions : celle de l'illusion groupale – irrationnelle mais étayante – et l'objectif rationnel de modification pratique des situations.

L'illusion groupale existe en effet bel et bien en S au S. Le groupe est en attente de la famille idéale, de la matrice parfaite. Il n'échappe pas au désir de fusion symbiotique entre participants (à preuve les réunions au café avant et/ou après les séances). Tantôt il cherche à former avec le psychanalyste un groupe parental qui se penche sur le cas de l'enfant-problème comme si c'était l'enfant à guérir de ce couple. Tantôt il se constitue en rival de l'institution comme appareil qui serait capable de résoudre, mieux qu'elle, les problèmes.

Sous cet éclairage, que signifie le S au S, respectivement pour le maître (ou tout praticien de l'école) et pour l'élève ? En fait, leur sort est lié : un élève est en échec, cet échec met le maître en échec et le S au S fonctionne comme lieu de transfert du vécu de ce double échec. Mais c'est le maître, et non l'élève, qui s'inscrit dans un groupe de S au S. On peut penser que son désir implicite est que le groupe prenne pour lui valeur d'appareil « d'accompagnement interne ». Il joue donc le rôle du miroir dont parle André Gide, « *le miroir qu'avec moi je promène* ». D'où des effets de décentration... Au vécu émotionnel, de peau à peau, que provoque la confrontation à l'autre s'ajoute le point de vue plus serein du tiers qui examine les choses de la place du groupe. Cherchons-nous un conflit entre le point de vue du groupe et celui de l'institution ? Oui et non. Nous voulons composer de façon réaliste avec le système tel qu'il est, en attendant – très activement – sa transformation. Mais il est vrai que le groupe prend très rapidement valeur d'espace de « contrepoids ». Il engage un processus de « désymbiotisation » par rapport à l'emprise de papa-maman-l'école. Il instaure un espace intermédiaire de liberté et d'initiative.

Cela dit, faut-il aller plus loin dans ce que représente ce cadre pour le maître ? Je crois qu'il est indispensable d'introduire les notions d'endogamie et d'exogamie<sup>2</sup>. Pour un enfant, le parcours à accomplir à l'école est de l'ordre du passage de l'endogamie familiale à l'exogamie génitale et sociale. L'école remplit une fonction de médiation : elle est endo-exogamique, puis exo-endogamique.

Le maître est tenu de représenter l'exogamie, une exogamie qui se penche plus ou moins – c'est ce qui différencie les pédagogies – sur les dimensions endogamiques de l'élève. Mais, pour lui-même, il n'a pas droit à l'endogamie à l'école. Or précisément, le S au S représente un lieu où le psychisme exogamique du maître peut se ressourcer dans un bain collectif qui comporte de nombreux aspects endogamiques.

Voyons maintenant ce qu'il advient de ce lieu pour l'élève. Après le premier temps, qui est celui du dire de la double impasse, dire qui, transférentiellement, signifie attente d'une aide pour en sortir, commence à s'opérer un travail collectif qui fait en quelque sorte entrer l'élève dans un processus d'individuation. L'imaginaire du groupe cherche à lui restituer son statut d'enfant vivant, qui « vient d'ailleurs » avec une histoire endogamique faite de moments critiques, et qui « va vers un ailleurs exogamique », qui s'inscrit donc dans un horizon temporel dont l'école, loin d'être le tout de sa vie, n'est qu'une étape. Dès lors, l'enfant se trouve, lui aussi, engagé par le groupe dans un parcours endo-exogamique et le problème numéro un devient celui du dépassement des « vécus critiques » qui forment barrière au redémarrage de la croissance, tant au plan scolaire que familial.

On peut donc dire que l'espace S au S représente un double espace de transitionnalité, mais dans deux sens inverses. Pour le maître, c'est un temps de ressourcement endogamique, comme si cette nouvelle respiration lui était nécessaire pour pouvoir élaborer les stratégies concernant l'élève. Pour celui-ci, le problème est de

---

<sup>2</sup> En ethnologie, l'endogamie désigne l'obligation, pour un individu, de se marier à l'intérieur de son groupe, et l'exogamie celle de se marier à l'extérieur. Ces concepts sont utilisés ici de manière métaphorique.

décrocher, mais transitionnellement, du monde endogamique pour que le cap soit remis sur le monde exogamique.

Reste à voir les moyens dont dispose le maître pour une telle entreprise, ce qu'il aura à modifier en lui-même, et l'« érotique » qui peut en résulter.

### **Les présupposés théoriques : le S au S en tant que pratique de la transitionnalité endo-exogamique**

Pour argumenter ce que je veux essayer de dire, je vais me référer à trois cas exposés en séance. Il s'agit de Cédric, six ans en CP ; d'Ahmed, sept ans en CE1 ; de Fabrice, seize ans en seconde. Et l'on verra que ce choix ne doit rien au hasard.

Tous trois sont en échec scolaire et pas seulement scolaire.

**Cédric.** « Je n'arrive pas à communiquer avec lui, dit l'enseignant de Cédric. Quand j'en ai parlé dans le groupe il y a deux mois, il se masturbait en classe, il demandait à sortir pour faire pipi mais ne sortait pas, il se balançait jusqu'à ne plus pouvoir attendre... Le groupe avait relié cela à des peurs intenses et dit la nécessité de lui marquer la différence entre ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans une école... ça l'a aidé... ces manifestations ont cessé, mais ça n'a pas modifié son horreur pour l'école. Il arrive en pleurnichant ou en jetant son cartable avec rage. Il refuse le langage écrit, c'est une bataille pour qu'il écrive quelques mots. Le conseil de classe et le « Quoi de neuf ?<sup>3</sup> » semblent impuissants ».

Sa mère demande, mollement, qu'il passe en CE1, mais Cédric dit carrément :

- Je ne veux pas le CE1, pas le CM1, pas le collège, pas le lycée.
- Qu'est-ce que tu veux ?
- La crèche.

**Ahmed.** Il a exactement le même comportement, mais il passe d'une bagarre à une autre. Il a appris un peu à lire, mais n'écrit quelques mots que lorsque l'institutrice est près de lui.

**Fabrice.** Il a été un élève moyen-bon jusqu'en fin de troisième. Écroulement total en seconde, absentéisme. Ni les enseignants, ni la conseillère d'orientation qui évoque son cas n'ont trouvé d'explication à cet écroulement, sinon qu'on sait que son frère aîné a abandonné le lycée un mois avant le bac, il y a quatre ans, qu'il a cassé tous les liens avec la famille et s'est marginalisé. On a soupçonné pour Fabrice des déboires sentimentaux, des angoisses sexuelles, mais rien de plus.

Tous trois sont considérés comme intelligents, bien que les deux premiers aient été taxés d'« irrécupérabilité » dans l'une des classes précédentes. Tous trois sont en conflit avec le père. Cédric a à peine connu le sien. Ahmed porte quelquefois des traces de coups d'un père rarement présent. Fabrice dit que son père, parti de la maison il y a plusieurs années, se fout de lui.

Tous trois ont des mères étouffantes, symbiotisantes. Cédric et Ahmed dorment fréquemment avec leur mère. Fabrice dit : « Il faudra bien que nous arrivions à nous lâcher ». Tous trois ont divers troubles psychosomatiques. Fabrice a de fortes migraines ophtalmiques qui existaient avant la seconde. Aucun des trois ne parle volontiers de ses problèmes. L'essentiel reste dans le corps et passe dans les actes, sans être transité et symbolisé par la parole. J'ajoute que les deux plus jeunes sont en psychothérapie depuis quelques mois, Fabrice en a fait plusieurs petites tranches.

Si j'ai pensé à ces trois enfants pour cet exposé, c'est qu'ils sont des produits exemplaires et d'une fréquence en dangereuse augmentation d'une nouvelle donne sociologique. Ils sont représentatifs d'un certain type de « nouveaux gosses » profondément insatisfaits, qui se révoltent à l'école ou retournent leur révolte contre

---

<sup>3</sup> « Quoi de neuf » : moment institué de libre parole, caractéristique des classes qui relèvent de la Pédagogie institutionnelle (PI), où les enfants sont invités à évoquer les événements qui les touchent.

eux-mêmes. Ils déplacent, surtout sur le langage écrit, une violence de rejet qui a certainement d'autres émetteurs et d'autres destinataires. Leur comportement de rupture fait penser, dans sa constance, à une sorte de serment de communication minimale qu'ils se seraient fait à eux-mêmes, un pacte de non-pactisation, exception faite toutefois, et c'est essentiel, de certains moments de relation duelle où ils montrent une sociabilité exquise.

Si l'on en vient à l'essentiel, on voit que leur moi est quasi totalement investi dans les conflits familiaux. Les programmes de l'école, même très aménagés comme c'est le cas, représentent un monde fait pour les autres. Ils se sentent entourés de regards difficiles à supporter. Cédric et Ahmed ont été, depuis le début de la maternelle, sur la défensive, des écorchés vifs, des assiégés menacés de dévalorisation. Fabrice a eu des difficultés répétées d'adaptation à la maternelle, en CP, en sixième, donc à chaque fois qu'il faut faire un saut dans l'inconnu et la séparation.

Il y a tout lieu de supposer que tous trois ne supportent pas que leur vie se soit déroulée comme ça et pas autrement. Ils vivent une profonde impuissance à ne pas pouvoir riposter à leur sort, si ce n'est par des rejets explosifs qui ne règlent rien.

Les enseignantes et la conseillère d'orientation qui s'occupent de ces trois gaillards ont également beaucoup de points communs. Elles se sentent enfermées dans une situation d'impuissance et de castration. Elles en veulent avant tout aux mères qu'elles accusent de maintenir leur progéniture dans la régression, l'absence de limites et le manque d'appétit scolaire. La relation aux enfants est télescopée par l'agressivité que ces mères, en tant qu'imagos archaïques dangereuses, déclenchent en elles. De ce fait, elles se vivent « mauvais objets » ne remplissant pas leur fonction auprès d'enfants qui se vivent, eux aussi, comme mauvais objets.

Reprenons les quatre temps de la méthode sur la base du processus endogamie-exogamie...

Le premier temps montre que nous avons affaire à une situation d'endogamie familiale pathogène vécue par un praticien qui est comme figé dans une attitude d'exigence exogamique. Cette impatience exogamique empêche l'accès des enfants à l'école et l'accès de l'école aux enfants, mais le fait de dire l'impasse devient source d'une potentialité d'évolution.

Vient le deuxième temps : quatre tendances se font jour au travers des interventions des collègues. Elles correspondent aux quatre attitudes qu'il est possible de prendre en pareil cas. Si l'on appelle A la famille, B l'école, C la société, on a les quatre cas de figure suivants :

- L'école (B) veut à tout prix que l'enfant obéisse à ses exigences, tant en matière de socialisation que d'acquisitions cognitives. C'est à l'enfant, sous peine de sanction, de faire le chemin qui va de A à B. on lui applique fermement un « plus » de lectures ou d'exercices qui finira bien par pénétrer.
- L'école (B) se penche sur le sort de l'enfant dans sa famille. Elle passe en revue ses modes de vie avec papa, maman, les frères et sœurs, les conditions de logement... La compassion prédomine. B voit les parents, mobilise les assistantes sociales pour que cela devienne plus vivable en A.
- L'école (B) pense que le problème est essentiellement pédagogique, qu'il faut pratiquer, avec ce genre d'enfants, une pédagogie plus vivante, moins élitiste, passant par des réalisations concrètes, utilisant l'entraide groupale, etc.
- Une partie du groupe – et c'est le désir du psychanalyste, il n'y a pas lieu de le cacher –, pense que la piste à suivre est celle de la « relation tripolaire ». Cette expression ne me plaît qu'à moitié, car trop ésotérique, mais nous n'en avons pas trouvé d'autre pour l'instant. Elle consiste à dire qu'il faut considérer l'enfant comme comportant trois dimensions :
  - une dimension accidentée, qui est un projet très important mis en échec (d'où l'abréviation P1<sup>-</sup>) ;
  - une organisation réactionnelle secrète (le projet P2) et une organisation réactionnelle ouverte qui, en général, devient un facteur de troubles (le projet P2<sup>-</sup>) ;

- une dimension intacte, ouverte sur l'avenir, avec un certain nombre de virtualités à utiliser (le projet P3).

Le problème est de faire en sorte que l'addition  $(P1^-) + (P2^-)$  qui, pour l'instant, empêche l'action de P3, soit neutralisée par l'intervention de P3. C'est ce que j'appelle la pratique de la transitionnalité endo-exogamique.

Comment concevoir le travail du S au S sur chacune de ces dimensions du moi ? Contrairement à ce que l'on peut croire, la dimension accidentée ( $P1^-$ ), en l'occurrence les rapports père-mère-enfant, même si elle crève les yeux, n'est pas du tout facile à prendre en compte lorsqu'on n'est pas psychologue. Ou bien on préfère l'ignorer, ou bien on ne voit plus que ce facteur, ce qui empêche d'utiliser d'autres cartes. En réalité, l'action auprès des familles est essentielle, mais pas pour les réorganiser de fond en comble ou faire des procès. Il s'agit de créer quelque chose qui ressemble à une alliance, là où il y avait rupture, de rétablir une circulation maison-école là où il y avait fossé. Mais cela ne peut se faire que si l'enseignant cesse d'avoir peur d'approcher globalement de la dimension accidentée. Il ne lui appartient pas de remuer tout ce qui est constitutif de l'accident. C'est d'une prise en compte « globale » de l'idée qu'une dimension accidentée est à l'origine des comportements observés en surface que peut résulter un début de modification de la relation à l'enfant.

À cet instant précis de la séance, le psychanalyste a pour fonction d'imaginer comment a pu être vécu, de l'intérieur, l'accident supposé. Il s'interroge à la fois sur les émotions, sur les peurs, mais sa préoccupation essentielle, en tout cas pour ce qui me concerne, est la riposte que l'enfant a formé, le projet secret qu'il a élaboré pour ne pas être anéanti et pour sauvegarder son identité : projet de guérir les parents malheureux, mais également de les punir, de faire corps avec la mère contre le père, tout en ayant peur que le père se venge, et en même temps besoin de compter quand même pour lui. Là aussi, c'est ce projet secret, pris dans sa globalité, l'idée qu'il existe, qui compte, car nous savons bien qu'il faut souvent de longues années de psychothérapie pour qu'il apparaisse avec plus de clarté.

Donc le travail de transitionnalité endo-exogamique commence par un essai de clarification minimale, et surtout pas maximale, de ce qui concerne la dimension endogamique familiale. Pourquoi ? Précisément pour que, rentrant d'une certaine façon dans le défilé de la pensée, la dimension accidentée et le projet qui s'est ensuivi cessent ou atténuent leurs effets et puissent faire l'objet d'un début de réappropriation de soi par soi.

Que faire avec la dimension réactionnelle dérangeante ( $P2^-$ ) qu'on voit constamment à l'œuvre dans son travail de démolition de la relation scolaire ? Il est impossible de la passer sous silence, de ne pas appliquer les règlements scolaires, même si l'on regrette d'avoir à le faire. Ne détruit-on pas ainsi les effets de la compréhension manifestée par ailleurs ? Rien n'est simple. Mais le travail sur la dimension intacte, à condition de savoir que c'est souvent une question de temps, c'est-à-dire de persévérance, est probablement la réponse. La valeur de l'attitude tripolaire est précisément de ne pas être monopolaire. Si les trois directions de travail ne fonctionnent pas conjointement, les effets de chacune risquent d'être stériles.

En quoi consiste le projet P3 ? C'est un chapitre considérable que je ne peux que résumer. Dans une certaine mesure, c'est l'introduction d'un peu plus d'endogamique dans l'exogamique et d'un peu plus d'exogamique dans l'endogamique. C'est, par exemple, une relation duelle plus soutenue, l'intérêt pour les idées, les potentialités, l'intériorité, l'individualité, le narcissisme de l'autre. Mais c'est aussi une ferme utilisation de la relation d'identification réciproque : « *Tu penses ceci, moi cela* ». On n'impose pas la réponse. L'écart est mis en co-interrogation : « *Comment va-t-on faire pour que... ?* » C'est l'énumération des possibilités au lieu de trancher. C'est l'art de solliciter l'avis de l'autre pour le constituer en interlocuteur valable. C'est l'utilisation du futur comme temps grammatical privilégié de la conversation : « *Quand tu sauras faire ceci...* » Ce dernier point est essentiel. Il s'agit de passer d'un regard bloqué sur une impasse à un regard qui intègre le présent et le passé dans une perspective d'avenir et diminue ainsi le poids des blessures. On peut alors proposer à l'enfant qui est englué dans les problèmes familiaux de mieux séparer mentalement sa vie et celle des parents, de cesser la fusion qui prédominait, en partant du principe que sa vie lui appartient, que sa gestion ne doit pas être confondue avec celle de ses parents.

Est-ce de l'appropriation par ruse ? Disons que c'est une accoutumance transitionnelle à l'exogamie scolaire : c'est proposer toutes sortes de plaisirs à valeur intellectuelle et formative, qui correspondent à une tentation d'adhérer à l'exogamie, tentation qui existe chez l'élève, mais qu'il refuse de laisser apparaître.

Le principe de l'action tripolaire peut être énoncé ainsi : si l'on veut que l'élève respecte les impératifs de croissance exogamie de l'école, il faut qu'il sente qu'on prend également en compte son vécu fait de préoccupations endogamiques et exogamiques.

Qu'en est-il pour l'enseignant ? C'est là que je parlerai de nouveau d'érotisme car lorsque l'enseignant (le rééducateur, le psychologue scolaire, etc.) sent qu'une ligne de conduite se dessine là où était le tunnel, il en ressent du plaisir.

Mais la question qui vient alors est la suivante : ce plaisir n'est-il pas fortement diminué, la confiance dans le travail du groupe ne risque-t-elle pas d'être altérée, lorsque les lignes de conduite qui ressortent des séances ne mènent pas aux effets escomptés ?

C'est qu'il se passe autre chose. L'élaboration collective qui a lieu à cette occasion provoque un changement intérieur et fondamental de l'image professionnelle. Je reviens aux quatre cas de figure évoqués plus haut. L'enseignant a le choix entre plusieurs places. Il peut vouloir représenter exclusivement l'institution. Elle est ce qu'elle est, il applique les instructions, aussi intelligemment que possible. Il peut représenter les souffrances de l'enfant et de la famille et se donner pour objectif de les faire cesser. Il peut représenter le souci d'une pédagogie plus adaptée, institutionnelle, différenciée... Il peut représenter également le développement à long terme de l'enfant, et pas seulement un développement découpé en annuités scolaires. Mais l'essentiel est qu'il représente toutes ces possibilités, qu'il dispose donc d'une pluralité de leviers et non d'un seul, qu'il ait donc une plus grande liberté de choix quant à la façon dont il veut assurer sa fonction de médiation endo-exogamie. Le plaisir qu'on trouve dans le groupe est probablement lié au sentiment d'épanouissement que donnent l'exploration et l'appropriation collectives des possibilités existantes.

### **Le S au S en tant que lieu d'élaboration des savoirs nécessaires à la pratique de la transitionnalité endo-exogamie**

Juste quelques mots pour que ce vaste chapitre, qui nécessiterait une longue énumération des concepts que j'utilise, soit quand même mentionné.

Comme l'a écrit le groupe de Besançon : « Le savoir initial n'est pas un enjeu de pouvoir dans le groupe de S au S. C'est le groupe qui construit son propre savoir, grâce à ce que pointe le psychanalyste. Le cumul de ces savoirs "vivants" issus de l'expérience de chacun et construits séance après séance à partir des cas étudiés constitue un corpus de savoirs qui est un enrichissement... »

Et le groupe précisait : « Les concepts qui nous semblent les plus importants sont les suivants :

- au niveau de l'individu : l'identité négative et la lutte contre la perte de pouvoir, le MRM (minimum de reconnaissance du moi), le moi-maison, la déliaison... ;
- au niveau de la pratique professionnelle : la position de tiers, la relation de croissance, la séparation des vies et des espaces...»

J'ai écrit pour ma part de nombreux textes qui témoignent du souci d'étayer le S au S sur un corpus de concepts qui soient adaptés de façon très précise au travail de médiation que nous avons à effectuer. Il n'y a pas un seul des concepts psychanalytiques qui ne me soit utile, mais il m'a fallu les repenser, qu'il s'agisse des premiers développements de la socialisation, du cognitif et de toute la trajectoire qui va de l'endogamie à l'exogamie.

Le S au S a besoin de s'articuler sur :

- une psychologie génétique du moi et du cognitif pris dans leurs interrelations, plus éclairante que ce que nous possédons ;

- une psychosociologie des facteurs pathogènes de la vie familiale actuelle et de leur retentissement sur la vie scolaire ;
- un rigoureux et vigoureux état des lieux concernant l'école et les pédagogies ;
- un examen critique du fonctionnement du S au S lui-même.

Je peux témoigner que la confrontation interdisciplinaire de la psychanalyse aux problèmes de la famille et de l'école, loin d'être pour la psychanalyse un déshonneur – on a parlé de l'or transformé en vil plomb – est au contraire, comme toute confrontation aux problèmes anthropologiques actuels, une source considérable de progrès pour chacune des disciplines.