Hommage à Jacques Lévine

Jeanne MOLL
maître de conférence honoraire à l'IUFM d'Alsace
présidente de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS)
Strasbourg

Je réponds volontiers à l'invitation d'écrire un hommage au psychanalyste Jacques Lévine, et ce, pour plusieurs raisons : j'ai eu la chance de le rencontrer en 1990 , un an après la publication de mon livre sur la rencontre de la pédagogie et de la psychanalyse (1) , j'ai pu - notamment en le faisant intervenir à la MAFPEN de Strasbourg au début des années 90 – découvrir et admirer au fil des ans la richesse foisonnante de sa pensée ; j'ai collaboré avec lui , jusqu'à sa mort récente, au sein de l'Association des groupes de soutien au soutien créée en 1993. Notre désir commun de faire dialoguer pédagogie et psychanalyse y a trouvé place.
D'autre part, j'ai une grande estime pour les enseignants qui pratiquent la pédagogie Freinet et la Pédagogie Institutionnelle, j'en connais personnellement quelques-uns, dans l'académie de Strasbourg, j'ai fréquenté leurs classes et ai eu l'occasion d'écrire sur ce que j'ai observé (2).

Qui était Jacques Lévine ?

Psychologue, assistant du professeur Henri Wallon, psychanalyste, J. Lévine a eu l'audace de s'aventurer en dehors du champ strict de la psychanalyse pour aller vers celui de la pédagogie. Très intéressé par le développement des enfants et les obstacles qu'ils pouvaient rencontrer, il allait les voir dans les classes . Et c'est pour aider les enseignants à mieux comprendre les difficultés d'un certain nombre de leurs élèves «empêchés d'apprendre» qu'il a été amené à créer les groupes de soutien au soutien réunis en association en 1993.
Ces groupes réunissent une dizaine de praticiens de l'éducation et un psychanalyste qui cherchent ensemble, dans un cadre défini par des règles et selon une méthode en 4 temps , à comprendre la genèse des difficultés dont est porteur un enfant en échec scolaire avant de l'aider à retrouver de la confiance en soi et à se projeter dans l'avenir. Le livre collectif, *Je est un autre*. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse - dir. J. Lévine et J. Moll - publié en 2001, réédité en 2003 et en 2008, retrace l'histoire des groupes, en présente les présupposés théoriques, les apports originaux de J. Lévine ainsi que la méthode à partir de nombreux exemples de séances. Il est devenu un livre de référence pour tous ceux qui tentent d'humaniser les relations à l'intérieur de l'institution scolaire
Mais revenons au commencement.

J. Lévine et C. Freinet

J. Lévine a toujours été admiratif du travail accompli par les enseignants, en particulier les praticiens de la pédagogie Freinet dont il a reçu très tôt maintes incitations à penser.
Dans le long et passionnant exposé qu'il a fait au 9ème Salon des apprentissages individualisés et personnalisés, «*Aux sources du non désir d'apprendre et du désir d'apprendre*» en novembre 1997 (3) , J. Lévine raconte que c'est une enseignante de l'ICEM, Romaine Landier , qui a permis que naisse ce qu'il a appelé le 'soutien au soutien'. C'était en 1973 , lors d'une réunion avec son ami le pédiatre Guy Vermeil, avec des enseignants et des psychanalystes; ils devaient produire une dizaine d'articles sur la Maternelle, pour une revue de pédiatrie.
Romaine Landier, préoccupée par un enfant de moyenne section qu'elle sentait en souffrance et avec qui elle ne parvenait pas à entrer en contact, a interrompu la séance pour demander qu'on réfléchisse avec elle au «cas» de cet enfant qu'elle a alors longuement exposé .
«*Ce fut la première réunion de soutien au soutien. Pour moi, pas tout à fait,* poursuit J. Lévine, *car j'avais eu la chance de travailler à l'hôpital des Enfants Malades et d'y rencontrer un grand homme, Mickaël Balint, venu de Londres pour travailler avec Ginette Rimbaud.*
En nous inspirant de la méthode Balint, nous avons aidé Romaine Landier à comprendre ce qui se passait.

Et je dois rendre hommage à Roger Ueberschlag, l'un des piliers de l'ICEM, qui a été le premier à m'inviter à travailler sur ce mode à l'école Saint-Merri, dont il était l'inspecteur.»

En relisant la conférence de 1997 de J. Lévine , dont les réflexions sont reprises dans l'article publié en mai 1998 dans *Le Nouvel Educateur* «Regard d'un psychanalyste sur la pensée de Freinet», je redécouvre que nombre de ses préconisations trouvent leur source dans la pensée et les réalisations de Célestin Freinet à qui il rend un vibrant hommage :

L'acceptation de l'hétérogénéité de la classe et « la lucidité sur son état réel »:

J. Lévine n'a cessé de dénoncer le mythe de l'homogénéité de la classe , homogénéité dont rêvent beaucoup d'enseignants mais qui est loin de la réalité, chaque enfant étant différent par définition. Or, cette attente d'une classe où tous seraient pareils a souvent un effet paralysant sur les enseignants qui ne savent comment réagir au choc de l'autrement que prévu.
«Freinet nous enseigne que pour qu'il y ait désir d'apprendre, il faut que le maître n'ait pas peur de l'hétérogénéité des enfants, ne cherche ni à masquer les différences, ni à les considérer comme fatales, ni à vouloir que tout le monde se développe pareil. Depuis 1923, il n'y a pas eu de réponse plus pertinente au problème de l'hétérogénéité.»

La reconnaissance de l'élève comme interlocuteur valable.

Dans le troisième temps de la méthode du Soutien au soutien qu'a élaborée J. Lévine et qui est consacré à la recherche du modifiable, à la quête de leviers de remise en croissance, nous cherchons des moyens de restaurer l'estime de soi de l'enfant après avoir imaginé comment il se représentait, après l'avoir reconnu dans sa dignité, dans son désir de compter à ses propres yeux et aux yeux des autres . C'est une question de regard mais aussi d'activités à lui proposer où il puisse faire l'expérience de la réussite.
«Freinet a constamment cherché à la fois à démassifier la classe, à l'ouvrir sur l'extérieur et à diversifier les activités, de telle sorte que chacun puisse trouver des plate-formes de réussite qui donnent satisfaction à son besoin de M.R.M. (minimum de reconnaissance du Moi) et lui confèrent un statut d'interlocuteur valable. D'où son souci de repérer, notamment par la multiplicité des brevets, les potentialités déjà manifestées ou en train d'émerger.»

La différenciation des élèves et la composition tripartite de la classe

«En voyant les enseignants Freinet pointer, presque chaque jour, la liste des élèves de leur classe, en se demandant de qui ils s'étaient occupés et ceux dont ils pensaient qu'ils étaient passés à côté, je me suis mis dans l'obligation dans mes propres recherches, de m'occuper de tous : les bons élèves angoissés, les 40% du milieu de la classe, parmi lesquels beaucoup sont menacés par l'artificialité des connaissances, ceux que j'appelle 'les suivistes' par rapport au langage écrit, mais qu'on aurait tort de croire suivistes dans tous les domaines ; les enfants scolairement marginalisés, mais qui ne sont pas pour autant condamnés à la marginalisation.» Or J. Lévine ne cesse de plaider, à l'instar de Françoise Dolto, la 'cause des enfants' , il ne cesse de nous rappeler la nécessité de regarder chacun à la fois comme porteur d'une histoire qui n'est pas figée mais en devenir et comme acteur de la communauté de la classe qu'il peut contribuer à faire grandir.

«L'école des quatre langages»

J. Lévine a toujours critiqué vigoureusement le fait *«que le langage écrit abstrait continue de fonctionner sur le mode d'un véritable impérialisme, comme la seule matière noble en face de laquelle tout le reste serait matière non noble»* et il a puisé dans le message de «diversification des activités»prôné par Freinet l'idée d' «école des quatre langages».
«Dans ce contexte, continue-t-il, *la lecture n'est pas une fin en soi, une activité close, le tout de l'école, mais un moyen très important parmi d'autres de devenir sujet et de faire connaissance avec les multiples dimensions de la vie.»*
Le premier langage, selon J. Lévine, *«c'est certes le cognitif, mais un cognitif intelligent»* c'est-à-dire que l'enfant, dès la maternelle et dans sa famille *«doit être entraîné à l'intelligence des situations, au dialogue avec les idées de l'autre, au questionnement sur la nature de ses désirs.»*
Le 2ème langage est celui des réalisations dont Freinet savait l'importance pour l'enfant et pour la collectivité à qui il apporte quelque chose. *«L'enfant a besoin de se regarder dans le miroir de ses œuvres pour y lire sa valeur»*, écrit J. Lévine .

Le langage relationnel - le 3ème - , celui de la réflexion sur les relations, *«correspond à la nécessité, pour les enfants de l'an 2000, de moins s'égarer dans des batailles stériles, d'organiser des relations plus constructives, de pouvoir faire face à des situations inattendues, avec une meilleure aptitude à l'analyse et à la recherche de stratégies appropriées.»*
C'est pourquoi J. Lévine, se demandant si les outils que sont le 'quoi d'neuf ?' et le conseil de classe suffisent à cela, dit avoir mis en place des ateliers de philosophie et des ateliers d'interrogation collective. Ces ateliers où les enfants sont invités, dans un cadre précis et à un rythme régulier, à réfléchir aux grandes questions de la vie, sont des lieux d'une rare intensité. On y fait l'expérience de l'écoute de l'autre et du respect de sa parole dans un cadre sécurisant. En témoigne son livre, publié en octobre 2008 *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* .(4)
Quant au **4ème langage, celui des talents personnels**, il est trop peu, pour ne pas dire pas du tout pris en compte à l'école, alors que le promouvoir reviendrait à mettre en valeur la singularité de chaque enfant , à l'aider à retrouver la confiance en soi qui lui fait défaut et à ne pas l'exclure du groupe où tout enfant rêve d'être intégré.

La classe comme communauté de chercheurs :

La classe non pas subie, mais «mobilisée sur des objectifs communs» est bien la classe Freinet par excellence. D'en avoir été témoin à de nombreuses reprises et d'avoir suivi de très près les activités de l'ICEM depuis 1974, a amené J. Lévine à réfléchir sur les intentions de Freinet. Il l'explique dans le texte sus mentionné : «*Ce que Freinet semble avoir voulu introduire, c'est un 'nous' scolaire dynamique, une famille de 2ème type qui ne soit ni celle de 1er type, la famille d'origine, ni celle de 3ème type, une famille artificielle. La classe Freinet se veut une famille suffisamment bonne qui tire sa force de se donner pour objectif de 'faire grandir' et pas seulement d'apprendre. Apprendre est le moyen de se trouver, de se construire . L'une des motivations est le plaisir d'appartenir, de se ressentir porteur d'une identité collective. Cela dépend largement du désir du maître que le «nous» se constitue ou pas. Il faut que chaque élève connaisse les règles du jeu collectif et les fasse siennes, qu'il y ait des instances de régulation, que chacun se sente cofabricant de la marche de la classe dans le cadre d'une alliance collective où il a tout à gagner.»*

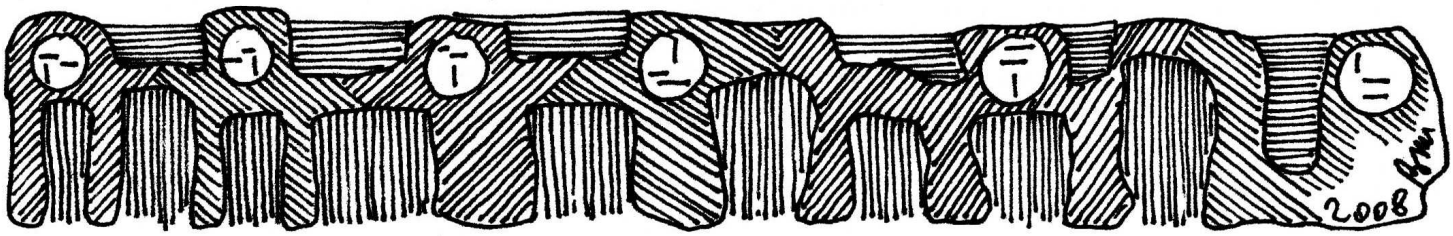
Il faudrait reprendre tout l'exposé de J. Lévine car la richesse et la précision de sa pensée, en hommage à Freinet, y sont admirables : il définit les fonctions que le maître est appelé à exercer lorsqu'il veut former le 'nous' dans la classe, c'est-à-dire instituer des lieux de concertation et d'intelligence des situations et des relations, développer des liens solidaires entre les élèves et les amener à se sentir ensemble à la fois héritiers et continuateurs de la culture . Il montre comment Freinet a su pratiquer ce que lui, J. Lévine, appelle 'l'art de l'individuation et du désencombrement' , en mettant ou remettant chacun en dynamique de croissance, et surtout en trouvant des outils comme l'expression libre dont Freinet aurait dit que c'est « comme l'animal qui lèche sa blessure. *«Il avait compris qu'il y a dans l'expression libre quelque chose qui ressemble à la mise en marche d'un processus d'auto-guérison»,* poursuit le créateur des groupes de soutien au soutien qui a beaucoup écrit sur l'expressivité des dessins (5) à l'intention des psychologues scolaires et des rééducateurs et qui a développé la notion de **regard tripolaire** pour inviter les enseignants et autres professionnels de l'éducation à regarder autrement les enfants qui les mettent en désarroi.

Le regard tripolaire, une notion centrale pour J. Lévine qui nous l'a enseignée, consiste à considérer un enfant, ou un adulte, que nous ne comprenons pas selon trois dimensions : celle de son intériorité souffrante, à la suite de cassures , de vécus de défaites à des moments déterminants de son développement, défaites qui se sont incrustées dans son moi et qui lui sont insupportables; la 2ème dimension, celle de l'extériorité qu'il appelle 'l'organisation réactionnelle' à cette souffrance et qui se traduit par de l'agressivité ou du mutisme ou un refus d'apprendre etc. , et la 3ème dimension, celle qui est désir de croissance, d'«apportance», autrement dit une dimension de vie qui demande à être soutenue par un adulte capable de confiance, de réalisme et d'alliance avec l'enfant qui vit une détresse cachée.

Au cours des nombreuses conférences qu'il a tenues, dans le travail de réflexion mené dans les groupes qu'il animait, lors des colloques annuels que nous organisons depuis 1990, dans les articles qu'il a publiés – en particulier dans la revue de l'Agsas, *Je est un autre* (6)- Jacques Lévine avait le souci de transmettre sa pensée toujours en recherche, toujours en alerte , dans un langage imagé, métaphorique, un langage intermédiaire, disait-il, qui parle à la fois à l'intelligence et au cœur. Il avait l'art d'écouter, de mettre en confiance, de plaisanter aussi .

Psychologue, psychanalyste, philosophe et anthropologue sur les bords, soucieux du sort des enfants comme de celui de la société et de l'humanité, il fut aussi un bâtisseur et un passeur entre pédagogie et psychanalyse, cette aire d'intermédiaire d'expérience et de créativité, où , en la période si troublée que nous vivons, il nous faut plus que jamais faire preuve d'inventivité et d'audace pour défendre les valeurs de solidarité.

(1) Moll J., *La pédagogie psychanalytique, origine et histoire*, Paris, Dunod, 1989
(2) Moll J., « Quand la parole des enfants est à la fois libérée et contenue » in *Je est un autre* No 9, octobre 1998
(3) Lévine J., *Aux sources du non-désir d'apprendre et du désir d'apprendre* . Supplément à Chantier 44, n° CPPAP 56211 , nov.1997
(4) Lévine J. , L*'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Atelier AGSAS de réflexion sur la condition humaine(ARCH) avec la collaboration de G. Chambard, M. Sillam, D. Gostain , ESF, 2008
(5) Lévine J., « Dessin, liens de filiation, accompagnement de soi par soi » in *Le dessin de l'Enfant*, Ed. La Pensée Sauvage, 1997
(6) *Je est un autre*, revue annuelle à thème de l'Agsas ; pour s'abonner et/ ou en savoir plus sur l'Agsas, voir le site *Agsas.free.fr* ou s'adresser au secrétaire général *bernard.delattre4@wanadoo.fr*



Philippe MEIRIEU :

Lettre ouverte à Xavier Darcos, Ministre de l'Education nationale

(27 décembre 2008)

extrait :

[……] «À terme, c'est toute l'institution scolaire qui risque de se réduire comme une peau de chagrin, avec l'habillage traditionnel du «retour aux fondamentaux» ! Évidemment, nul n'est hostile aux fondamentaux… Mais la question est de savoir ce qui est fondamental ! Par exemple, je fais partie de ceux qui militent, depuis toujours, pour que l'École fasse de «l'entrée dans l'écrit» une priorité absolue. Toutefois, «entrer dans l'écrit», ce n'est pas seulement savoir tracer des lettres et les agencer, maîtriser l'orthographe et la grammaire, réussir ses dictées… c'est aussi entrer dans l'intentionnalité d'une communication différée, accepter de laisser une trace de soi, renverser des contraintes de la langue en ressources pour la pensée. Cet apprentissage-là doit s'effectuer en même temps que celui des «mécanismes» de l'écriture, dans une école ambitieuse qui s'appuie sur la diversité et la coopération des élèves, qui ne passe pas son temps à «dépister» les problèmes ou les lacunes de chacun, mais qui sait repérer les points d'appui et inventer des situations stimulantes.

Car telle est bien la frontière – ténue, je l'avoue, mais absolument indispensable – entre le «dépistage» et le «repérage» : le dépistage se focalise sur les «dys» et les traite dans un paradigme phamaceutico-médicalo-judiciaire. Le repérage, lui, est alliance avec une personne qu'on ne réduit ni à des symptômes ni à des résultats de tests ou évaluations. Le repérage classe parfois, mais connaît la fragilité infinie des étiquettes et des classifications… C'est pourquoi il laisse toujours une chance d'échapper à l'enfermement dans la pathologie et, surtout, il s'efforce de créer cette chance en imaginant des médiations qui permettent au sujet d'entrer dans la culture et de s'exhausser, par là, au-dessus de ses problèmes. (2)» [……]

(2) Voir, sur ce sujet, mon intervention : « Dépister ou éduquer, faut-il choisir ? Entre management des différences et pédagogie du sujet » : http://www.meirieu.com/ARTICLES/bruxelles_depister.htm

lettre à lire (ou/et à télécharger au format PDF) sur le site de Philippe Meirieu
< http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes.htm