

Jacques Lévine, de la pédagogie à l'anthropologie¹

Interview de Jacques Lévine. Propos recueillis par Bernard Montclair.

Jacques Lévine (1923-2008) nous a quittés le 23 octobre dernier. Docteur en psychologie, psychanalyste, il a été l'élève puis le collaborateur d'Henri Wallon. Toutes ces années, notamment au sein de l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien) qu'il avait fondée, il a œuvré, avec la générosité et la pétulance qui le caractérisaient, à l'amélioration des conditions de la vie scolaire pour les élèves, leurs parents et les enseignants. Peu de temps avant sa mort, il avait reçu, pour *Cultures & Sociétés*, notre correspondant Bernard Montclair.

Cultures & Sociétés : Jacques Lévine, nous nous connaissons depuis longtemps. Tu as été mon premier psychanalyste et tu m'as ouvert le chemin vers une pratique psychothérapique. Lorsque je t'ai rencontré, je cherchais à faire une psychanalyse, mais je me méfiais du caractère, un peu trop bourgeois à mon goût, de l'œuvre de Freud et de ses successeurs. Robert Desoille, l'inventeur du rêve éveillé, m'avait adressé à toi. Tu étais à cette époque un des responsables du Groupe international de rêve éveillé, devenu ensuite Groupe international de rêve éveillé psychanalytique. Puis tu as quitté ce groupe pour fonder le Collège interdisciplinaire de psychanalyse anthropologique par le rêve éveillé. Je te remercie d'avoir accepté cet entretien en dépit de tes actuelles difficultés de santé. Peux-tu, pour les lecteurs de *Cultures et Sociétés*, nous présenter ton parcours d'enseignant, de philosophe, d'anthropologue ?

Jacques Lévine : Tu me demandes de présenter mon parcours, à partir de ce qui peut me rattacher à l'enseignement, à la philosophie, aux problèmes de groupalité, aux problèmes de vie collective... Le patronage d'Henri Wallon m'a amené, tout naturellement, à me préoccuper d'anthropologie. Wallon, en effet, dit fortement que l'homme, l'enfant d'abord, est un être génétiquement social – c'est-à-dire qu'il est pourvu de tous les intérêts, de tous les impératifs qui le poussent à s'intégrer dans la société et à y amener quelque chose de très précieux de lui-même. Cette notion d'enfant génétiquement social est devenue, dans l'ouvrage que je sors ces jours-ci, enfant génétiquement philosophe, génétiquement anthropologue, génétiquement métaphysicien... Cette idée a cheminé tout au long de mon parcours d'une façon paradoxale. Plus je ressentais l'importance de l'insertion sociale de l'enfant dans la communauté des humains, plus je ressentais le paradoxe de cette insertion. Puisque ce que nous voyons sous nos yeux, c'est au contraire qu'elle n'est pas réussie. Les enfants vivent à l'extériorité en quelque sorte ; des groupes d'enfants se forment qui vivent à l'extérieur les uns aux autres. Naturellement, ils sont reliés. Mais j'ai distingué schématiquement trois groupes d'enfants.

¹ **Pour citer ce texte** :

Jacques Lévine, de la pédagogie à l'anthropologie.
Interview de Jacques Lévine.
Propos recueillis par Bernard Montclair.
Cultures et Sociétés n° 11, juillet 2009, Éditions Téraèdre.

Un groupe d'enfants « progrédians », c'est-à-dire qui vont de l'avant, ceux qu'on appelle les bons élèves. Progrédier c'est aller de l'avant. C'est vouloir — avoir le désir de — passer d'une vie d'enfant, lié à sa famille et à toutes sortes d'impératifs, à une vie sociale non exempte de problèmes. L'enfant qui grandit, l'enfant qui devient homme, et qui meurt quoi... Il y a une volonté de progresser, d'entrer dans la société.

Il y a des enfants « régrédians » de l'autre côté, tout à fait à l'inverse. Ils sont régrédians, non parce qu'ils le veulent mais souvent malgré eux, parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le peloton. Ils s'organisent de façon à ne pas perdre leur dignité, c'est-à-dire, très souvent, dans l'opposition. Ces enfants sont ceux qui actuellement causent le plus d'ennuis, ceux dont on voudrait entendre le moins parler, alors qu'on en entend le plus parler.



Si bien qu'on peut dire de notre société qu'elle a, à tous les niveaux, mal à sa partie scolaire. Et cette partie scolaire est envahissante ; ce mal scolaire devient le problème de toute la société : le problème des enseignants, le problème des parents, et un problème politique. On en entend parler depuis cinquante ans. Il y a là un problème anthropologique : pourquoi un certain nombre d'enseignants et d'institutionnels, non pas refusent de poser le problème, ils n'arrêtent pas de l'agiter, mais n'y ajoutent rien ? On est toujours dans les mêmes incapacités. Avec Michel Develay, dans un ouvrage, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*², nous avons évoqué la parabole du cycliste accidenté. Il est là au milieu de la chaussée, il est tombé de son vélo, tout le monde s'assemble autour de lui, mais pas pour comprendre ce qui s'est passé, mais évoquer un tas de choses qui n'ont rien à y voir. Il y a un refus de considérer en face le problème de la diversité, il y a toujours cette illusion, une espèce d'hallucination faussement positive. On laisse entendre qu'on va résoudre le problème. Qu'on est parfaitement outillés pour que ça change, pour que tout le monde réussisse.

² Jacques Lévine, Michel Develay, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, ESF, 2003.

Et puis il y a un troisième groupe d'élèves, entre progrédiance et régrédiance, qui est assez préoccupant, dans la mesure où ces enfants s'arrangent pour donner le change — d'abord à eux-mêmes —, pour laisser penser qu'ils prennent le meilleur de l'enseignement, le plus culturel, le plus actif, mais en réalité ce sont des suivistes. Ils suivent comme ils peuvent et ceci est très dommageable pour leur avenir, c'est quelque chose d'un peu factice, un peu plaqué. Nous ne sommes pas dans la culture. De même qu'avec le groupe progrédiant, nous ne sommes pas non plus dans la vraie culture.

Ce tableau étant dressé, on peut le retrouver en entrant dans une classe. Il suffit d'entrer dans une classe — et ne pas se laisser leurrer par l'idée que tout le monde peut réussir, que la classe est bien tenue etc., qu'on regarde les différences — et l'on s'aperçoit de tout ce qui vient d'être dit. Et c'est valable depuis la famille, de la petite section de maternelle, jusqu'à l'université. Cette hétérogénéité fait des dégâts d'un bout à l'autre. Et le problème, comme celui du cycliste accidenté, reste sans réponse. Donc mon parcours a été cette découverte de l'anomalie de l'hétérogénéité. Je ne suis pas sûr que même mon maître Henri Wallon ait suffisamment contribué à m'ouvrir les yeux. Il m'a donné des outils pour étudier cela, mais il était lui-même tellement persuadé de la valeur de l'École, en soi, une école mythique, qu'il ne faisait pas le travail du mythe à la réalité.

Si bien que dans toute cette période, jusqu'à maintenant, la prévention (faire quelque chose pour éviter les accidents de parcours des enfants les plus défavorisés) est devenue quelque chose de réalisable, mais c'est aussi un mythe qu'on n'a pas détrôné. On reste encore dans l'idée qu'on peut faire réussir tout le monde, et je soupçonne même que, chez Freinet, il y a encore cette croyance, croyance qui est liée à une autre croyance, que montrer les problèmes de l'hétérogénéité, c'est faire du mal à l'École. À mon avis, on ne fait pas de mal à l'École en n'étant pas aveugle et en regardant en face. Mais enfin, les équipes Freinet ont largement contribué à ouvrir les yeux, parce qu'ils ont une façon d'analyser la réalité scolaire, la composition des classes, etc. Et ceux qui sont responsables, ce sont surtout ceux qui ne tiennent pas compte de leur analyse. Ceci dit, j'ai été amené à me demander ce qu'on pouvait faire. Une des réponses, c'est le Soutien au Soutien.

C&S : Je me demandais si ce qui avait fait la différence entre Freinet et Fernand Oury, ce n'était pas que Fernand, et son frère Jean, s'intéressaient aux aspects relationnels dans une classe, alors que Freinet s'attachait à une méthode qui était censée rendre tous les enfants progrédians ?

J.L. : Je comprends cette discussion. Mais pour l'instant, je veux m'intéresser au problème de l'hétérogénéité pour expliquer les rapports entre pédagogie et psychanalyse. J'utiliserai une image. Je dirais que la pédagogie conçoit le parcours scolaire comme un parcours unilatéral. Une classe, puis une autre classe, encore une autre classe... c'est une avancée. On va de A (la famille), à B (l'école), et de B (l'école) à C (la société).

Pour la psychanalyse, il est clair qu'il peut y avoir des marches arrière.

La famille (A) elle-même : l'insertion dans la famille pose problème, on est obligé de réétudier ce qui s'y passe. Pour l'école, c'est la même chose ; très souvent on croit que l'enfant est en B alors que sa tête est en A, et ses pieds, peut-être dans une étape encore précédente. Ce n'est pas du tout un élément secondaire, parce que nous avons une société qui n'est pas celle de la marche arrière, et qui est celle de la multi-appartenance sur le plan mental, c'est-à-dire qu'on appartient à des époques différentes de notre évolution. On est à la fois dans la famille, dans l'école, etc. Mais le problème de la stabilité, de la marche équilibrée, c'est d'être partout mais tout en donnant des priorités. Alors qu'à l'école, ce qu'on observe, ce sont des enfants qui n'arrivent plus à donner des priorités. Ils sont partout à la fois, ou ils essaient de l'être sans y parvenir. Dans les rapports entre pédagogie et psychanalyse, nous avons la différence entre la marche avant et la marche arrière.

C&S : Comment es-tu arrivé à cette démarche d'aide ? Je suppose que tu as constaté que les maîtres étaient en souffrance ?

J.L. : Tout le monde est en souffrance. Les parents, l'institution elle-même, même si elle le nie, la Société. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Alors le Soutien au Soutien, c'est un dispositif, c'est une façon d'entrer en rapport, pas seulement avec des enfants, mais avec des collectivités. C'est une méthode groupale autant que personnelle. Il y a des outils, j'en citerai quelques-uns.

Il y a un premier outil, qu'on pourrait appeler le miroir interrogateur. Le groupe lui-même. Que j'appelle parfois le cercle : dix plus un, dix enseignants plus un psychanalyste. Le groupe joue un rôle de miroir et un rôle d'interrogation. Quelles sont les questions qu'on se pose en Soutien au Soutien ? La question essentielle est : « De quoi souffre-t-il ? » De quoi il ou elle souffre ? De quoi cette collectivité souffre, car la collectivité aussi souffre. Que lui est-il arrivé pour qu'il soit accidenté ?

C'est la question clé. C'est une dimension psychanalytique puisqu'elle oblige à entrer dans l'histoire des sujets. Que s'est-il passé ? Pour répondre à cette question, il y a l'avis des dix, une sorte d'avis des gens qui ont le langage courant pour analyser les choses, et l'avis d'un psychanalyste qui est censé utiliser un questionnement plus perfectionné.

Ce premier point, le miroir interrogateur, a ceci de particulier qu'il est à la fois fantasmatique, qu'il a une connotation fantasmatique, et qu'il a une connotation normative. Ce qui fait qu'on évite les dérapages, et en même temps, on cherche à stimuler l'imaginaire de la recherche de ce qui a pu arriver. Il est balisé de deux façons. Par un imaginaire que Bion a pu appeler messianique, par exemple, c'est-à-dire qu'on va découvrir les erreurs fondamentales de l'École et la façon d'y remédier. Bion a parlé aussi de convivialité. Pour ma part, j'ai parlé d'un espace de deuxième type, c'est-à-dire avec des modes relationnels qui ne sont pas ceux de l'école, qui sont beaucoup plus ouverts, plus humanistes. Et en même temps, ils sont balisés. Il y a un aspect contractuel. Le contrat de respect, de la prise de parole et du temps de parole, le contrat de volontariat, de non-conflictualité, de confidentialité. Tout cela balise, cela limite le messianisme, le tout et n'importe quoi, tout en le provoquant. C'est intéressant ce paradoxe. Il y a donc le cadre, un aspect du cadre et le deuxième aspect du cadre, c'est la bi-directionnalité – la double directionnalité de la démarche : la marche avant et la marche

arrière. La marche arrière, plutôt, pour permettre la re-marche avant. C'est par rapport à la question posée : « Que lui est-il arrivé ? ». La marche arrière, c'est : qu'est-il arrivé dans son moi familial, dans son moi scolaire, qu'est-il arrivé à l'intérieur de sa personne ? À la fois l'histoire de son rapport au milieu, et une histoire un peu plus intime, dont il faut comprendre la nature.

C'est très difficile de comprendre ce que c'est qu'un moi personnel. Cette notion de Moi personnel est fondée sur ce que j'appelle l'écoute tripolaire. C'est-à-dire qu'on écoute trois choses chez l'autre. On essaie de repérer les points d'achoppement, les accidents, les points accidentés. Cela peut être le décès de quelqu'un par exemple, et dans les points accidentés, on distingue les déterminants principaux et les déterminants secondaires. Les principaux, c'est ceux qu'on peut considérer comme moteurs, comme ayant une influence plus grande que les autres sur le cours de la vie. Un enfant qui perd ses parents, un enfant qui est malade dès sa naissance, un enfant confié à la DASS, est engagé dans toutes sortes de conflits... L'écoute de la dimension accidentée grave, c'est le premier point.

Le deuxième point de l'écoute tripolaire, c'est l'écoute de la façon dont il a réagi à cela. A-t-il réagi en acceptant que cela existe, comme beaucoup d'enfants, ou bien a-t-il réagi au contraire en refusant que ça existe ? Il va alors s'installer dans l'opposition, la nervosité, dans l'idée que sa vie est gâchée. C'est quelque chose qui va peser plus que la dimension accidentée encore sur la suite de son parcours.

Le troisième aspect, c'est la dimension intacte. Il ne faut jamais négliger l'existence d'une dimension intacte. Elle existe toujours cette dimension intacte.

Tout cela est structuré par un type d'écoute, l'écoute tripolaire. Elle est également en prise avec un type de langage et d'écoute du langage du sujet, c'est-à-dire qu'on écoute ce que le sujet écoute de lui-même, on cherche à écouter dans le sujet la façon dont il écoute sa propre vie. C'est là qu'on voit que, quoi qu'on fasse, quelle que soit la méthode, on est toujours, de près ou de loin, sur une écoute du déroulement de la vie. Le problème principal chez les individus, et même chez les enfants, c'est l'implicite, qui n'est pas dit, qui n'est pas reconnu... Cela, l'école ne le reconnaît pas. Un gosse, ce n'est pas aussi sérieux. Il ne s'interroge pas comme un écrivain, comme un romancier, sur ce qui fait le sens de sa vie, le fond de sa vie. Eh bien, c'est faux. Explicitement, l'interrogation est là, elle rôde, c'est une interrogation latente. C'est le premier point, la bi-dimensionalité.

Il y a un troisième point quand on aperçoit ce que cherche la personne qui parle de l'enfant, et ça, j'aurais dû en parler tout de suite, du mode de dialogue, car tout cela ne vient pas de l'enfant, mais de l'imaginaire de quelqu'un qui s'occupe de ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant. C'est cela la méthode du Soutien au Soutien.

C&S : Là, tu as abordé la méthode elle-même...

J.L. : La méthode elle-même, qui est un retour, une réflexion sur l'adversité – ça j'y tiens beaucoup. La méthode est une réflexion sur l'adversité qui accompagne un parcours de vie.

Et, finalement, les autres sont marqués par ce rapport à l'adversité et leur capacité à répondre à cette adversité. Si on regarde un groupe humain, un ensemble, on voit que, anthropologiquement, c'est ça qui définit la collectivité dans son unité : il y a une unité du rapport à l'adversité... et en même temps, une profonde diversité dans la façon de l'accueillir et d'y répondre. Je crois que c'est à la base même de l'anthropologie. Le problème de l'adversité n'a pas été pris comme tel. Ordinairement, dans les discours anthropologiques, on considère des aspects par où l'adversité peut entrer, mais pas plus, c'est-à-dire on va s'interroger sur la sexualité, sur la naissance des groupes... On rejoint ce qu'on peut considérer comme l'essence même de l'anthropologie. L'anthropologie, pour moi, c'est l'imaginaire et le symbolique qui accompagnent le déroulement de la Vie. C'est-à-dire qui accompagnent la naissance, la procréation, l'enfance, la séparation, etc., tous les rites symboliques. C'est la conséquence de cette évaluation de l'adversité sur la vie d'une personne.

C&S : Tu ne prononces pas le mot « pathologie ».

J.L. : L'adversité n'est pas une pathologie.

C&S : Tu parles de blessures. Ce n'est pas la même chose. Et analyser une pratique ?

J.L. : Analyser une pratique, ce n'est pas accéder à ce que vit l'autre. C'est accéder à une personne abstraite, irréaliste, qui s'appellerait la pratique. Une vérité de la pratique qui va nous ouvrir la vérité individuelle.

C&S : On voit mieux alors ta conception, avec le fil conducteur de ton regard et ton expérience, comment tu es entré dans la philosophie.

J.L. : Tout naturellement, mais ce n'est pas de la philosophie, c'est quelque chose qui est à la fois de la philosophie et le constat de la condition humaine. C'est la condition humaine. C'est d'être dans l'adversité et de s'affronter à cette adversité avec de multiples moyens qu'on invente et qu'on trouve. On est fier de les avoir trouvés et on se dit qu'on ne s'est pas mal débrouillé dans la vie. Ou alors, au contraire, on a échoué et on veut le masquer, et c'est toujours le rapport à l'adversité. Il n'y a pas la philosophie d'un côté. C'est une aberration de se réfugier dans des terrains constitués. On ne peut que faire appel à une donnée fondamentale de l'existence qui est d'un bout à l'autre de la vie. Depuis avant la naissance jusqu'après la mort, on s'affronte à une adversité. Et cette adversité n'est pas telle ou telle adversité, elle vient de la façon dont la vie se déroule. Elle est inscrite dans le déroulement de la vie. On fait exactement comme quand on conduit une voiture, on évite l'accident en tournant, ou bien on rentre dans l'arbre !

C&S : Est-ce que ce n'est pas cela que tu développes souvent, l'accompagnement interne par le groupe ? Comment l'enfant tout petit se sent accompagné pour franchir les obstacles de l'adversité ?

J.L. : Tout à fait. On ne peut pas rentrer dans la vie si on la définit comme structurée par l'adversité. On ne peut pas rentrer seul. Si on n'est pas accompagné, on est dans l'autisme, dans une forme de schizophrénie ou des formes de paranoïa, mais on ne peut pas y entrer seul. On a besoin d'être plusieurs parce que l'individu n'est pas procréé comme cela. Il est procréé par quelqu'un, avec quelqu'un. Ce « quelqu'un avec quelqu'un », on le recherche sans arrêt. Donc la notion d'accompagnement interne est tout à fait intrinsèque à ma conception.

C&S : C'est ce que les chrétiens appelleraient l'ange gardien ?

J.L. : Oui, si l'on veut, mais c'est encore là faire appel à un surmoi extérieur. Là, il s'agit d'une présence interne qui vient du fait qu'on est toujours enfant de quelqu'un. Et que ce quelqu'un est lui-même enfant de quelqu'un.

On va venir à une notion fondamentale que ma fille, Annie Ramirez-Lévine, a beaucoup développée : l'étayage institutionnel. C'est-à-dire que pour se développer on a besoin d'une personne qui comprenne d'abord l'adversité, l'anxiété, l'angoisse, et le bonheur. L'angoisse d'être confronté à ce que j'ai appelé par ailleurs le choc de l'« autrement que prévu », c'est-à-dire l'adversité. Et en même temps, une personne qui accompagne dans la recherche d'une réponse à ce choc. C'est cela l'accompagnement, et il ne faut pas oublier que cet accompagnement de quelqu'un est déjà l'accompagnement de quelqu'un qui est lui-même accompagné. C'est pour cela que ma fille insiste beaucoup sur la notion d'étayage institutionnel. Elle dit que nous sommes dans une société sans famille, ou avec des familles cassées, avec des étayages cassés, et pour remédier à ces étayages cassés, nous avons besoin de nous réétayer ; par exemple, une psychothérapie est un réétayage. C'est le recours à une famille imaginaire. Pour moi les travaux de ma fille sont une référence essentielle. Son livre va sortir prochainement³. Elle est l'une des rares à être allée de ce côté-là, de ne pas considérer une famille comme isolée du reste. C'est ce que tu disais au début, que tu trouvais Freud trop bourgeois, pas assez social. C'est un peu ça aussi, Freud n'a pas vu ce côté isolé, ce côté abandonnique, alors qu'une thérapie, une analyse est faite pour redonner le sens d'un appui beaucoup plus vaste, plus général. Ce que j'ai voulu introduire avec l'idée d'« instance-monde ».

C&S : Ça surprend toujours quand tu parles du moi-monde, de l'instance-monde, on est en plein dans la vraie philosophie.

J.L. : Oui, mais en même temps, dans la vraie vie et la vraie thérapie. Car pour avoir le sentiment d'être relié, de ne pas être comme disent les littéraires un naufragé sur son radeau, on a besoin d'être relié au Grand-Tout, à ce que j'appelle le Grand-Tout.

³ Annie Ramirez-Lévine, *Contribution à une nouvelle clinique psychanalytique de l'enfant. Parabole de la boule et des tiroirs*. L'Harmattan, (réédition) 2009.

Ce que je m'apprêtais à dire aujourd'hui, c'est que notre société est divisée et qu'il y a un problème anthropologique : c'est qu'il y a des êtres qui sont dans le Petit-Tout, d'autres dans le Moyen-Tout, et d'autres dans le Grand-Tout. Ils sont dans des façons d'habiter le monde qui sont très différentes. Ils peuvent se rejoindre, naturellement, mais cela pose problème. Est-ce qu'on peut vivre actuellement en étant un Petit-Tout, à notre place par rapport à l'univers, ou un Moyen-Tout ? Est-ce que ce n'est pas dangereux, à la limite de la folie, de vouloir être un Grand-Tout ? Nous naviguons là-dedans actuellement. Voilà un problème anthropologique. C'est la place de l'homme dans l'univers. Alors qu'est-ce que c'est qu'un homme politique, est-ce qu'il est dans le Grand-Tout ? Le Grand-Tout est quelqu'un qui pense représenter l'espèce. Qui pense représenter tous les besoins, tous les moyens de l'espèce. Sarkozy pense certainement être un Grand-Tout. Moi aussi, je pense être un Grand-Tout, toi aussi. Mais en réalité nous basculons du Grand-Tout au Petit-Tout, et c'est ça qui est à peu près sain. La santé, c'est de ne pas rester au Grand-Tout ou au Petit-Tout. La santé mentale, c'est de le pouvoir et c'est l'humour qui s'installe là.

C&S : Ce qui me parle dans ce que tu dis là, c'est ce sentiment d'appartenance... Je pense à ma classe quand j'en avais une dans le Lot, il y a un certain temps... Les enfants disaient : « Nous allons mettre cela dans le journal pour les correspondants ». La notion NOUS, et c'était l'idée de Freinet que l'imprimerie à l'école c'était des enfants qui n'étaient plus consommateurs de manuels mais qui devenaient auteurs.

J.L. : C'est donc le vécu de l'identité par l'enfant qui est le moteur de la classe, le vécu de l'identité par l'enfant. Et évidemment parce que le maître et la classe le lui demandent. Et pas une demande de se reculer, d'être rien du tout. Il y a une création de la pédagogie, c'est la création de ce Moi responsable, et appartenant à quelque chose de plus, et d'une classe qui fait partie de quelque chose de plus que la classe. C'est le problème de l'appartenance. J'ai écrit que c'était le principal problème anthropologique en ce moment.

C&S : On a parlé l'autre jour des fondamentaux dont les ministres se gargarisent toujours pour l'École : apprendre à lire écrire et compter. Or, ce ne sont pas les vrais fondamentaux. Un de ces vrais fondamentaux, c'est l'appartenance.

J.L. : L'appartenance de l'enfant à la société, pas une appartenance passive. Une appartenance constructive. Je fais la différence entre producteur passif et producteur actif, porte-parole, et propriétaire. Là, l'enfant devient porte-parole.

C&S : Tout ce cheminement-là ne peut fonctionner que si le maître est lui-même en appartenance à un groupe. Il va provoquer chez l'enfant une appartenance. C'est un mouvement permanent de va-et-vient.

J.L. : Le mouvement n'est possible que si le maître se sent lui-même en appartenance. C'est là le véritable sens du soutien au soutien.

C&S : Que les enfants sentent que le maître est dans une appartenance.

J.L. : Que tout le monde est dans la même appartenance. Mais dans le fond, c'est aussi ce qui a fait la force du communisme, et la force du nazisme.

C&S : Être en appartenance, c'est être dans un mouvement de désir par rapport à un collectif.

J.L. : C'est le même désir de parentalisation. Un désir d'être parent d'une société comme ça. De ressentir de la fierté, mais pas de la mégalomanie. Mais il faut en même temps qu'il y ait une régulation. Sinon, on peut faire n'importe quoi au nom de cette fierté et au nom de cette appartenance. Autre problème anthropologique : comment éviter la mégalomanie, qui vient décréter que le point de vue qu'on a est supérieur aux autres ?

C&S : Qu'on passe de Bonaparte à Napoléon, du communisme à Staline ?

J.L. : Exactement. Il y a trois ans, à Marseille, je faisais une distinction entre une autorité qui se réclame d'un avantage providentiel, de quelque chose de surnaturel, et une autorité démocratique. Si tant est que cela puisse exister. Mais ça existe.

C&S : C'est le droit divin, on le retrouve dans le modèle du souverain de droit divin. Ça ne se discutait pas, puisque venant du surnaturel, de Dieu. Quand on a voulu passer au peuple souverain, ça s'est compliqué.

J.L. : J'ai une réponse à cela. C'est une humilité devant l'instance-monde, une conception de l'instance-monde. L'instance-monde est là avant tout pour relier, et surtout pas pour délier.



C&S : Eh bien, il y a beaucoup de choses à creuser dans tes propos.

J.L. : J'ai essayé de parler de l'anthropologie et des problèmes de l'école.

Il y a un mystère de la pensée anthropologique, c'est que l'homme cherche lui-même, il prend conscience de son devoir de mémoire envers l'espèce. C'est un mystère, il pourrait être d'une sauvagerie inouïe. Comme chez les animaux, il y a une conscience, non exprimée par le langage, d'un devoir envers l'espèce. Chez l'homme, cela atteint quand même une autre dimension. C'est un mystère. Nous aurions pu être totalement sauvages. On est au bord. Il y a cette sauvagerie qu'on voit bien avec le cinéma. La tentation de la folie. Il y a une lutte entre la raison et la sauvagerie. L'envie de posséder l'autre. C'est même plus désordonné. C'est une absence d'objectif. L'absence d'objectif devient l'objectif. Voilà, c'est comme Don Quichotte, j'ai essayé de faire face à tout.

C&S : C'était un Grand-Tout !

J.L. : Oui, c'était un Grand-Tout.

Pour citer ce texte :

Jacques Lévine, de la pédagogie à l'anthropologie.
Interview de Jacques Lévine.
Propos recueillis par Bernard Montclair.
Cultures et Sociétés n° 11, juillet 2009, Éditions Téraèdre.

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.