

> Pages 1, 2,3,4

Éditorial

> Pages 5,6

L'AGSAS prend position

> Pages 7

Lire, par Jacques Lévine

> Page 8,9

**Les oublis de Monsieur
Blanquer**

> Page 9

Le colloque 2018

> Page 10

Programme du colloque

> Page 11

**Bulletin d'inscription &
adhésion**

> Page 12, 13, 14

Henri Wallon par Teresa Sa

> Pages 14, 15, 16

À l'école de Mieussy

> Page 17,18

Photos

> Pages 18, 19

Sur mon chemin...

> Page 20

**L'atelier « concepts » du
séminaire**

> Page 21, 22

Seum

> Pages 22, 23

Déclaration de l'OMEF-France

> Page 23

Formations ARCH 2017-18

> Page 24

Formations ARCH 2018-19

> Page 25

Bulletin adhésion 2018-19

> Page 26

Contacts

> Page 27

Publications & ouvrages

Bernard Delattre

Pour le CA de l'AGSAS

2 juin 2018

Compte tenu du grand nombre de réformes engagées par le nouveau ministre de l'Éducation nationale, en place depuis un an maintenant, il nous a semblé important que l'AGSAS puisse donner son analyse sur la ou les directions proposées. Pour ce faire, il nous a paru intéressant également de consulter le document publié par Jacques Lévine en 2002: « *L'AGSAS prend position... Les priorités de l'AGSAS en regard des difficultés que connaît l'école aujourd'hui* ». Vous trouverez ce texte dans la présente Lettre de l'AGSAS.

M. Lévine mettait l'accent sur quatre points :

- le passage de la famille à l'école,
- l'entrée dans l'écrit,
- la place insuffisante accordée aux grands problèmes de la vie
- l'insuffisance de véritables structures de réflexion pour les enseignants.

Nous reviendrons sur ces différents points, à la lumière des décisions qui ont été prises depuis cette quinzaine d'années et en particulier, lors de cette dernière année par le ministre Jean-Michel Blanquer.

L'impression générale qui ressort pourrait se résumer en quelques mots tels que rapidité, voire précipitation, verticalité, voire autoritarisme, mais surtout « com », le maître mot de la politique actuelle.

Le monde de la lecture et la lecture du monde...

En effet, l'élément essentiel réside dans la manière de faire connaître, de présenter les différentes réformes. L'exemple typique pourrait en être la mesure qui concerne le dédoublement des effectifs en CP dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP +), décision avec laquelle chacun ne peut qu'être d'accord puisque, théoriquement, cette mesure devrait faciliter l'accès à la lecture pour les enfants des milieux défavorisés.

Le dédoublement des CP en REP +, une bonne mesure en soi, ne pourra déboucher sur une amélioration sensible de l'entrée dans la lecture que si les maîtres sont formés pour comprendre que ladite entrée dans la lecture n'est pas simple et automatique comme le pense le ministre J-M. Blanquer qui considère qu'une année suffit pour apprendre à lire (1). Sans doute considère-t-il par la même occasion que tous les élèves sont identiques, des Élèves-types avec un Grand E, et que l'hétérogénéité est une vue de l'esprit.

À ce sujet, chacun pourra se reporter à l'interview de Jacques Lévine que nous avons réalisée, Marie-Jo Rancon et moi, en 2003 (2).

Nous savons que, pour certains enfants, la difficulté d'apprentissage de la lecture ne réside pas du tout dans l'utilisation de telle ou telle méthode, fût-elle la méthode syllabique prônée, peut-être demain imposée, par le ministre. Ces élèves sont d'abord des enfants qui viennent à l'école avec leurs problèmes d'enfants, ils ne les laissent pas à la porte de l'école, comme le rappelle également Daniel Gostain dans un article paru dans le Café Pédagogique : *Vu du terrain, les menus oubliés de M. Blanquer*, article que nous publions également dans cette Lettre. Ces situations de vie : séparations-ruptures, violences, alcoolisme... envahissent parfois ces enfants de telle manière qu'ils se sentent différents, honteux..., en tout cas ils sont peu disponibles pour entrer dans les apprentissages, pour certains cela leur est même absolument impossible sans avoir un accompagnement particulier, un regard d'adulte confiant, un changement d'image de soi. Il est prioritaire de faire en sorte qu'un tel enfant se sente « apportant » et donc, soit considéré comme un « interlocuteur valable ».

Je cite souvent le cas de cette petite fille qui, parvenue à la fin du CP, n'avait absolument rien appris de la lecture, au grand désespoir du maître qui était près de penser qu'elle relèverait du handicap. Nous en avons parlé ensemble, et, à l'issue de cet entretien, le maître avait décidé d'attendre une année supplémentaire avant de faire appel aux tests. L'année suivante, l'élève a appris à lire sans problème, elle a suivi des études longues, passé avec succès le CAPES d'histoire-géographie et enseigne ces matières depuis une vingtaine d'années...

Ce rôle d'accompagnement dont nous parlions plus haut est, en particulier, le rôle des professionnels des RASED*, rééducateurs, maîtres E et psychologues de l'Éducation nationale, mais il est utile de rappeler la coupe claire opérée sous le mandat du président Nicolas Sarkozy en 2008, – 5000 postes de RASED supprimés par mesure d'économie –, essentiellement des postes de rééducateurs, postes qui, à ce jour, n'ont jamais été rétablis, même sous la présidence de François Hollande, malgré ses promesses de campagne (à ce titre l'AGSAS fait partie, depuis sa création en 2008, du Collectif national de Défense des RASED).

La médicalisation de la difficulté scolaire... à marche forcée !

Nous en arrivons donc tout naturellement aux problèmes d'économie. Le maître-mot ! Qu'advient-il de ces enfants qui n'auront pas pu apprendre à lire au CP en un an ? Ils passeront des tests et seront dirigés vers la MDPH**. La médicalisation de la difficulté scolaire, voilà une trouvaille qui fait florès ! Une recette facile qui permet de faire passer la charge sur les départements. Avec des situations extrêmes, comme celle-ci, rapportée dans un groupe de Soutien au Soutien : un enfant qui est né en fin d'année civile, dont le maître pensera, en accord avec les parents, qu'il serait bon qu'il reste un an de plus en grande section de maternelle pour acquérir de la maturité, ne pourra le faire qu'à la condition de passer par un dossier MDPH. En n'oubliant pas que le H de MDPH signifie handicap...

Économie toujours si cette réforme se fait à moyens constants, ou presque ; il a déjà fallu et il faudra encore, puisque la mesure doit s'étendre aux REP, que les DSDEN trouvent les postes nécessaires, soit en allant les chercher dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » ou bien dans les RASED, ou encore grâce à des fermetures de postes dans les zones rurales, au grand dam des habitants et des maires de ces petites communes.

La réforme « devoirs faits » au niveau des collèges en est un autre exemple, puisque, d'après une enquête récente, 30% des établissements n'ont pas mis cette mesure en place, en particulier faute de moyens.

Les effets d'annonce, une technique maintenant bien rodée...

L'essentiel réside dans l'effet d'annonce, d'abord au grand public, naturellement. Combien de corps intermédiaires chargés de la mise en application des mesures en question se plaignent de ne rien savoir de la manière dont ils pourraient procéder ; à eux de faire preuve d'inventivité. L'interdiction des téléphones portables en classe en est encore un autre exemple. La mesure est annoncée par le ministre, un coup de projecteur est donné par les médias sur un établissement qui avait anticipé la mesure, et chacun pourra penser que la mise en application d'une telle mesure est facile, surtout en lycée professionnel ! Qu'importe ! Le grand public retiendra que le ministre J-M. Blanquer a fait interdire les téléphones portables en classe, au même titre qu'il a dédoublé les CP en REP+ et en REP, qu'il a introduit la mesure « devoirs faits » etc.

La formation des enseignants

Tout ne réside pas dans les moyens, nous en sommes très conscients, cela dit, ceux qui devraient être dédiés à la formation des maîtres nous paraissent relever d'un axe majeur pour tout progrès, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue. Le président Nicolas Sarkozy avait supprimé celle des enseignants, considérant sans doute qu'il s'agissait d'un métier pour lequel il n'est nul besoin de formation... Depuis, celle-ci a été très très légèrement rétablie, mais nous sommes toujours loin, très loin du compte. J'avais d'ailleurs pensé intituler cet éditorial : formation, formation, formation !

Le passage de la famille à l'école

À l'AGSAS, nous sommes très attachés à l'école maternelle, c'est pourquoi je voudrais revenir sur la décision qui a été prise par le gouvernement actuel de rendre l'école maternelle obligatoire à partir de trois ans. Les médias n'ont pas manqué de relever que les enfants de trois ans étaient déjà scolarisés à plus de 90%, mais, certes, sans obligation officielle de fréquenter assidûment l'école dès cet âge, reconnaissons-le. Là encore, Jacques Lévine préconisait d'être particulièrement attentif au passage de la famille à l'école, toujours avec le même souci, celui d'amener l'enfant vers les apprentissages dans les meilleures conditions possibles. Il préconisait donc la création d'un sas intermédiaire entre la famille et l'école : « la maison des petits dans l'école », à l'instar des « Maisons vertes » de Françoise Dolto.

Même si l'accueil à l'école maternelle a beaucoup progressé, il nous paraît important de rappeler la nécessité de favoriser ce que nous pourrions appeler « les premières fois » tant ces premières fois sont porteuses d'avenir positif pour la scolarité de ces enfants dès lors que tout a été fait pour faciliter cette transition « endogamie-exogamie » de la famille vers l'école.

À ce titre, il ne s'agit donc pas seulement de décréter que l'école sera dorénavant obligatoire à partir de trois ans ; il faudra « en même temps », si j'ose dire, mettre en place les sas nécessaires pour que l'entrée à l'école maternelle se fasse ensuite dans de bonnes conditions, surtout pour les familles les plus démunies.

Pour nous, à l'AGSAS, la priorité doit être donnée à la scolarisation des élèves dont Jacques Lévine pensait qu'ils se trouvaient dans le dernier tiers de la classe, « les élèves marginalisés » (après le premier tiers, ceux qu'il appelait les « co-dirigeants ou les indépendants-actifs », puis le deuxième tiers, ceux qu'il appelait les « pourraient mieux faire »). Ce sont ces élèves qui retiennent toute notre attention car ce sont eux qui ont le plus besoin de soutien.

Que ce soit par le regard des maîtres porté sur eux,
d'où la nécessité de la mise en place d'une véritable formation des maîtres, pas seulement consacrée aux questions de didactique, de pédagogie, mais aussi à celles liées au développement de l'enfant, et cela, dès le recrutement,
Que ce soit par l'accompagnement des RASED,
d'où la nécessité de reconstruire ces réseaux détruits et abandonnés,
Que ce soit par le refus de temps strictement limité pour l'entrée dans les apprentissages, et dans la lecture en particulier,
d'où la nécessité de donner du temps au temps et donc en corollaire pour nous, le refus catégorique de la grande médicalisation de la difficulté scolaire et du recours systématique à la MDPH.

Les enseignants : des « interlocuteurs valables »...

Pour cela, comme le relève en particulier Sylvie Plane, dans le Café Pédagogique, les enseignants ont eux aussi besoin d'un regard positif posé sur eux. Ce n'est donc pas en donnant des instructions « verticales » toujours plus précises, plus directrices à l'égard des maîtres dans leur classe que l'on pourra instaurer ou restaurer ce climat de confiance.

Les maîtres ne peuvent pas être considérés comme de simples exécutants. Nous revendiquons pour eux, la reconnaissance de leur sérieux, de leur implication, la co-réflexion sur les pratiques, la co-formation, la co-construction des savoirs pédagogiques, dans un climat de confiance et de sérénité... En un mot, ils doivent eux aussi être considérés comme des « interlocuteurs valables ».

On le voit, en définitive, nous n'avons guère avancé depuis 2002 : les grands problèmes de la vie ne font toujours pas partie du domaine de l'école, encore moins aujourd'hui qu'hier, puisque nécessité il y a de se concentrer essentiellement sur le « lire, écrire, compter ». Pour notre part, nous continuerons néanmoins à proposer les ateliers ARCH (Ateliers de Philosophie AGSAS et Ateliers Psycho-Lévine en particulier), persuadés qu'ils peuvent apporter une ouverture vers la pensée, vis-à-vis d'autrui et envers le monde.

Sur le plan de l'entrée dans l'écrit, de l'apprentissage de la lecture, les directives sont très nettes comme nous l'avons vu plus haut ; si les méthodes et les techniques étaient la panacée, elles auraient fait leurs preuves. En fait, dans ce domaine nous avons surtout l'impression qu'il s'agit d'une mise au pas des enseignants, l'avenir nous dira si cela peut porter ses fruits.

Quant au passage de la famille à l'école, il semble bien que cela n'intéresse pas grand monde, les expériences sont peu nombreuses. Il est vrai que cela représente un coût pour les communes dans lesquelles les structures proposées devraient s'implanter en priorité, alors que ce sont ces mêmes communes qui sont les plus défavorisées sur le plan des recettes fiscales (cf. le rapport Borloo 2018). Pour la formation des maîtres, les nouvelles instructions devraient paraître sous peu.

Au total, le chemin proposé pour l'école n'est pas, à proprement parler, celui que nous continuons d'espérer. C'est même un euphémisme.

Certains pays, comme la Finlande, ont opéré une véritable révolution copernicienne, ils ont pris le temps de le faire, ils y ont consacré des moyens. Il n'est pas interdit de penser que nous pourrions le faire nous aussi, il suffira d'une volonté politique clairement affirmée, tournée vers le futur et non vers le passé.

* Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

** Maison départementale des personnes handicapées

(1) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour l'école de la confiance*, encore appelé « le petit livre orange », page 46 : « l'apprentissage du lire et écrire n'a pas à s'étirer sur tout un cycle ».

(2) *La lecture, comment développer des enfants pas nécessairement pareils au départ ?* (site agsas.fr, rubrique publications), en particulier au chapitre intitulé : *Lecture du monde et monde de la lecture*.

L'AGSAS PREND POSITION...

LES PRIORITÉS DE L'AGSAS EN REGARD DES DIFFICULTÉS QUE CONNAIT L'ÉCOLE AUJOURD'HUI

Jacques Lévine

Texte paru dans *JE est un autre* n° 12, avril 2002

La pratique des groupes dits de « Soutien au Soutien » nous met constamment, et très concrètement, en présence de quatre problèmes qui constituent des points d'achoppement majeurs pour le bon fonctionnement du système scolaire. Et c'est parce que leur analyse a été insuffisamment approfondie que nous éprouvons le besoin de résumer ici quelques-unes de nos observations et de les faire suivre de propositions.

1) Le passage de la famille à l'école

L'entrée en petite section est, pour au moins 20 % des enfants, une épreuve dont nous n'avons pas encore suffisamment mesuré les effets sur l'avenir. Ce qui s'y joue, loin d'être anodin et passager, contrairement à l'opinion reçue qui banalise, est déterminant dans la genèse des phénomènes que nous observons ultérieurement : violence, non-pactisation, construction cognitive et identitaire déficitaire, installation dans toutes sortes de souffrances.

Les enseignants font un remarquable travail pour éviter d'accueillir comme des « paquets » ou des « cas » ces enfants qui sont encore dans l'oralité ou l'analité, et qui arrivent à l'école marqués par le tohu-bohu familial, le stress ambiant, le mal-être des parents débordés. Mais il faut aller plus loin pour que le processus de socialisation de la Maternelle ne bascule pas dans un processus de désocialisation. La démassification et de nouvelles formes de transitionnalité maison-école, crèche-classe, sont nécessaires.

D'où la proposition que nous faisons pour les 2-4 ans : « la maison des petits dans l'école ». C'est par le préalable de relations duelles ou en petits groupes, sur le modèle de ce qui se passe dans la famille « suffisamment bonne », que de nouvelles pratiques d'investissement, du corps, de la pensée et du Moi, doivent être mises en place. Ces enfants ont besoin d'un autre espace que celui de la classe sans en être coupés, d'autres rythmes de vie, d'autres personnes de référence pour faire l'expérience du « découvrir ensemble », pour dépasser le vécu encore trop morcelé ou trop agité de leur corps, donc pour former une image suffisamment claire d'eux-mêmes.

Une fonction indissociable d'un tel lieu est d'apporter une réponse aux besoins de rencontres, d'échanges et de co-réflexion que ressentent un grand nombre de parents trop démunis, face à des situations éducatives mal engagées ou inutilement conflictuelles.

2) L'entrée dans l'écrit

IL faut mettre fin à la « légende » selon laquelle 80 % des élèves savent bien lire à la fin du C.P. En apparence, oui, mais une observation plus rigoureuse fait apparaître un phénomène fondamental encore trop ignoré, à savoir que beaucoup d'entre eux n'ont pas formé « l'imaginaire sous-jacent à la lecture », c'est-à-dire l'entraînement à un dialogue implicite qui, au-delà du texte, s'effectue avec l'émetteur et qui requiert que l'enfant se vive comme émetteur potentiel pour d'autres récepteurs.

Trop d'élèves apprennent encore à lire en ayant un statut « d'enfant-réceptacle », ou par des mécanismes qui sont de l'ordre du « picorage » et de l'imitation superficielle, alors que l'imaginaire nécessaire à la lecture voudrait qu'ils se donnent le statut social de quelqu'un capable d'une pensée de même type que l'émetteur adulte supposé.

Des précautions de transitionalité sont donc à prendre, qui tiennent compte de la diversité des états de préparation à la lecture. **D'où la proposition d'une « école des 4 langages » et d'une école du développement à long terme des qualités de chacun.** Grâce à l'addition de plates-formes de réussite autres que le langage écrit abstrait, on peut faire en sorte que la confiance en soi des élèves actuellement en échec scolaire ne soit pas affectée et que l'accès aux apprentissages traditionnels soit préservé.

Cette proposition ne concerne pas seulement les candidats à l'illettrisme, mais les 40 % du milieu de la classe dont les potentialités sont mises en sous-développement par une conception insuffisamment intelligente et large du langage écrit.

3) La place insuffisante accordée aux « grands problèmes de la vie »

Un troisième aspect du dysfonctionnement est que l'école ne tient pas assez compte du besoin des enfants de trouver des lieux de réflexion sur les « grands problèmes de la vie » : la liberté, la justice, la pauvreté, le bonheur, le courage, etc. **D'où l'initiative dite « Ateliers de Philosophie », de la moyenne section de Maternelle à la Seconde,** dont l'un des intérêts principaux est de montrer que, pour être sensibles à la parole des adultes sur ces mêmes grands problèmes, les enfants ont symétriquement besoin de découvrir qu'ils sont capables de produire une pensée dont ils sont eux-mêmes la source.

La pratique des Ateliers de Philosophie montre que des élèves, qu'on croyait non intéressés par la culture, sont capables, par ce mode de verbalisation et cet élargissement du Moi, de dépasser le monde des préoccupations mineures et les tendances à la domination par la force, où ils risquent de s'enfermer. La découverte du statut social « d'interlocuteurs valables », capables d'une pensée élargie sur la condition humaine, ouvre sur une autre façon d'aborder les disciplines scolaires et le problème de la citoyenneté.

Du même coup, les enseignants se trouvent engagés dans une autre conception de leur identité professionnelle.

4) L'insuffisance de véritables structures de réflexion pour les enseignants

Jamais les besoins d'affirmation de soi des élèves, leur susceptibilité notamment, n'ont été aussi exacerbés. La non-adhésion, les refus de communication, le suivisme, mais aussi de profonds vécus de souffrance, créent des problèmes redoutables pour les enseignants qui manquent cruellement de formation à la relation. **D'où la nécessité de lieux de parole du type « groupe de Soutien au Soutien », dits également « rencontres pédagogie-psychanalyse pour la formation aux relations ».** Ce sont des lieux où peuvent être transférés et travaillés les vécus de défaite des élèves et des enseignants et où des restaurations du narcissisme des uns et des autres peuvent être mises en œuvre. Il s'agit de faire en sorte que l'enseignant, se sentant inséré dans un appareil groupal, y trouve l'audace de dire ce qu'il ne sait pas faire, y utilise la matière grise de tous les membres du groupe pour rendre moins inintelligible ce qui entrave le rapport à la classe de tel ou tel enfant précis ou de tel groupe dans la classe et que, fort de l'appui collectif, il y recherche le « modifiable », c'est-à-dire les ponts et passerelles susceptibles de réétayer un Moi scolaire qui a décroché.

L'expérience nous a montré que de telles démarches nécessitaient des formes de réflexion très rigoureuses, d'où les « quatre temps de la méthode » qui constituent un impératif incontournable et qui peuvent servir de modèle éthique pour toute réflexion concernant la situation et le devenir de personnes en difficulté.

En écho à l'éditorial, nous vous proposons cette analyse de Jacques Lévine sur la lecture

L'hétérogénéité de l'imaginaire sous-jacent à la lecture

Extrait de *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, Jacques Lévine et Michel Develay, avec Bernard Delattre, 2003, 2011, page 53

On ne comprend pas actuellement, en haut lieu, pourquoi des enfants qui, pour 80% d'entre eux, sont censés savoir lire à la fin du CP, ont tant de difficultés par la suite. Il faut distinguer deux catégories d'enfants. Pour ce qui concerne ceux qu'on met dans la catégorie de l'illettrisme, disons avec force **qu'on passe complètement à côté de ce qui les a installés dans l'illettrisme** et qui n'est pas du tout le manque d'exercice ou le laxisme de leurs enseignants. L'observation clinique montre que cela tient à leur histoire et à un vécu souvent dramatique de leur existence qu'ils refusent résolument de trahir en apprenant à lire. Mais si l'on se penche sur le cas des 40% de ces 80%, qui constituent les 40% du milieu de la classe, les « pourrait mieux faire » à tendance suiviste, on s'aperçoit, chose qui n'est que très rarement notée, que la lecture ne s'est pas accompagnée pour eux des mêmes démarches intellectuelles que pour le groupe des codirigeants ou indépendants actifs. La lecture n'a pas, pour eux, la même signification. Leur fait défaut un fonctionnement dans le rapport aux textes qui procède de l'imaginaire de la lecture.

En effet, **qu'est ce que lire?**

Tout rapport au langage écrit est de l'ordre du dialogue vivant avec des interlocuteurs qui sont, à côté des interlocuteurs réels, invisibles et imaginaires. Et ce dialogue s'accompagne d'un dialogue avec soi-même.

Lire, c'est interroger, au-delà des mots, celui qui a écrit le texte, c'est savoir lire son désir, même s'il est absent. C'est s'interroger sur le message qu'il nous adresse par la médiation des mots du texte, ce qu'il veut que nous comprenions.

Lire, c'est passer de la situation de récepteur à celle d'émetteur pour d'autres récepteurs, ce qui implique l'idée d'un futur où la lecture trouvera son utilité.

Lire, c'est sortir du monde socio-maternel pour entrer dans le monde socio-paternel. L'apprentissage de la lecture s'accompagne d'hésitations ou de conflits sur le désir de grandir.

Lire suppose la référence à un tiers qui est instauré comme modèle du sachant lire. C'est un vol de secrets qui implique qu'on aime celui auquel on dérobe ces secrets.

Lire, c'est interroger son propre corps sur les gestes qu'il faut effectuer pour reproduire graphiquement les formes correspondant aux sons. Ce qui implique un corps déjà symbolisé, non morcelé, avec lequel on entre en dialogue.

Lire, c'est se faire lire en train de lire. L'enfant porteur d'une image de soi ou de sa famille qui pose problème doit pouvoir la mettre de côté pour qu'elle ne parasite pas le travail de lecture.

Or, les enfants « suivistes » ne font que très partiellement toutes ces opérations, à la différence des enfants codirigeants ou indépendants actifs. La plupart des échecs au collège sont liés à une carence ou à un excès de l'imaginaire nécessaire à la réussite de la tâche cognitive. **Ils sont, du même coup, liés à ce qui en résulte : un sentiment de désappartenance et d'infériorité.**

Les menus oubliés de Monsieur Blanquer

Daniel Gostain
Enseignant, membre de l'ICEM-pédagogie Freinet
<http://pedagost.over-blog.com/>

Chaque semaine, une annonce de Monsieur Blanquer, le plus souvent sous forme de préconisations – rien d'imposé, bien sûr... – fondées sur le « bon sens ». Difficile, du coup, de s'y opposer, au risque de passer pour un résistant automatique au changement.

Il en est ainsi de ses dernières annonces. Il propose une dictée quotidienne, un apprentissage de la lecture totalement encadré, et je passe sur les autres mesures consacrées à la grammaire et aux mathématiques, l'essentiel étant que l'apprentissage ne peut se mener que conduit, orienté, dirigé par l'enseignant(e) qui sait vers où il/elle veut aller et par quelles étapes il/elle va passer. C'est si tentant de vouloir le suivre, notre ministre. C'est si rassurant. Il suffit de suivre un chemin totalement balisé. Mais en quoi cette procédure va faire apprentissages ?

N'y a-t-il pas quelques « menus » oubliés ?

Premier oubli : la vie. L'école est un lieu de vie, pas déconnecté de ce qui se déroule hors du scolaire. L'apprentissage ne peut s'édicter sans tenir compte de tout ce qui va influencer sur celui-ci : les facteurs sociaux, familiaux, psychologiques, etc. C'est ce qui fait la difficulté, mais aussi la richesse du métier d'enseignant : savoir accueillir chaque élève là où il en est, et donc adapter la façon de conduire la classe en tenant compte de ces multiples facteurs. Une façon de ne pas laisser certains élèves sur le carreau, contrairement à la méthode unique, préconisée par monsieur Blanquer. Des exemples :

- apprendre par le biais du plan de travail individualisé. Chaque élève apprend à partir de là où il en est, aidé par ses pairs et par l'enseignant bien sûr, avec des entrées dans les apprentissages qui correspondent à ses besoins, pas de façon unique.
- consacrer des temps au questionnement et à la pensée. Questionner le monde pour mieux s'y insérer, questionner sa condition humaine (par le biais d'ateliers philosophiques par exemple), questionner la classe pour la changer ensemble, questionner l'acte d'apprendre pour lui donner du sens.

Deuxième oubli : l'expression. Un apprentissage vrai, authentique passe par l'expression, une expression au sens plein du terme. Pas du bla-bla, non, mais des classes où l'expression – incluant l'expression de soi – trouve sa pleine place. Une expression pas systématiquement instrumentalisée vers un résultat à atteindre. Des exemples :

- s'exprimer par écrit, à travers l'écriture de textes libres, ce qu'on appelle en pédagogie Freinet, l'écritelire. C'est là que la lecture prend tout son sens, dès le CP, plutôt que par une lecture mécanisée.
- s'exprimer pour faire partager ses émotions, ses créations, ses projets, et donner ainsi envie aux autres d'entreprendre eux aussi. Une expression dans laquelle l'enseignant(e) acquiert une autre place, celle de facilitateur.

Troisième oubli : l'enfant. Derrière chacun de nos élèves, il y a un enfant. Un enfant qui a des centres d'intérêt, un enfant qui a déjà son histoire personnelle, un enfant qui a une intériorité qui rencontre les moments d'accès aux apprentissages d'une façon harmonieuse ou conflictuelle. En saucissonnant les apprentissages par discipline, nous bâtissons une classe qui ne « parle » pas à l'enfant. Il faut raisonner autrement. Des exemples :

- les temps de ma classe s'appellent « Je fais partager », « Je fais un projet », « Je réfléchis », « J'écris », « Je me questionne », etc. Partir aussi souvent que possible (mais pas exclusivement) de l'enfant pour aller vers l'élève.

- ces temps sont interconnectés, ils « dialoguent » entre eux. Ainsi, les élèves font des projets personnels qu'ils font partager, ils écrivent pour être publiés dans un journal, ils disent leurs difficultés pour être aidés, etc. Ils sont ainsi parties prenantes dans leur présence à l'école.

Je m'arrête sur ces oublis-là, à chacun de rajouter ceux qui lui viennent en tête.

J'espère que monsieur le Ministre saura sortir de sa distraction. Peut-être qu'il pourrait déjà se poser un peu, prendre le temps de rencontrer aussi ceux qui ne pensent pas comme lui, se confronter, se remettre en question.

Le prochain colloque de l'AGSAS

LES ATELIERS DE PHILOSOPHIE AGSAS PENSER ENSEMBLE, DÈS L'ENFANCE, LA CONDITION HUMAINE

Au milieu des années 1990, Jacques Lévine, fondateur de l'AGSAS, a conçu un atelier de philosophie pour enfants ; mis en œuvre de façon expérimentale par quelques pionniers, il a été progressivement proposé dans de nombreuses écoles dès la maternelle.

Le livre *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)* paru en 2008, marque une première étape dans le développement des ces Ateliers de Philosophie AGSAS.

Participant chaque année aux Rencontres internationales sur les nouvelles pratiques philosophiques à l'UNESCO, l'AGSAS est aussi membre de la Chaire UNESCO « Pratique de La philosophie avec les enfants » ouverte en novembre 2016.

Vingt ans après la mise en place des Ateliers de Philosophie AGSAS, ce colloque est l'occasion de revisiter les fondements théoriques et éthiques de ce dispositif, de voir comment les pratiques au sein de l'AGSAS l'ont amené à évoluer (invariants, variables et prolongements), comment il s'inscrit dans une tradition philosophique et dialogue avec les autres courants de la philosophie pour enfants. Le colloque permettra aussi de voir comment différentes institutions dans la cité s'en sont emparées pour développer le « vivre et penser ensemble », tout en permettant à chacun d'être soi.

Vous trouverez les dates et le programme de ce colloque dans la grille ci-dessous.

Pour certains, le colloque est l'occasion de découvrir l'AGSAS, pour d'autres de la retrouver régulièrement, et pour tous, de réfléchir et d'échanger autour du thème proposé.

La revue annuelle prolonge la réflexion en nous permettant de retrouver, par la suite, les propos des intervenants. Ainsi, vous avez reçu récemment le numéro 28 de *JE est un autre* : « Accueillir... Quel accueil pour des enfants, des familles entre deux cultures, entre deux langues ? », contenant le dossier du colloque 2017 et les habituelles rubriques « Dispositifs de l'AGSAS » et « Lu et vu pour vous ». Nous vous invitons à en partager la lecture autour de vous.

L'information concernant le colloque a également vocation à être largement diffusée.

Vous pouvez consulter sur Facebook la page du colloque AGSAS (il n'est pas indispensable d'avoir soi-même une page Facebook pour y accéder, tapez simplement « colloque AGSAS » dans votre moteur de recherche). Vous y trouverez les compléments et précisions que nous y placerons régulièrement dans les semaines précédant le colloque.

L'inscription au colloque est possible dès maintenant (voir la fiche ci-dessous) et dans la limite des places disponibles. Deux précisions : le tarif adhérent vaut pour les personnes à jour de la cotisation 2018-2019 au moment du colloque (l'adhésion fonctionne par année scolaire) ; le chèque accompagnant l'inscription ne sera encaissé qu'après le colloque.

Colloque AGSAS 2018

Auberge de Jeunesse Yves Robert, 20 Esplanade Nathalie Sarraute, 75018 Paris (M° La Chapelle ou Max Dormoy)

Les Ateliers de Philosophie AGSAS

Penser ensemble, dès l'enfance, la condition humaine

Samedi 6 octobre 2018

Dimanche 7 octobre 2018

<p>9h00-9h45 Café d'accueil</p> <p>9h45-10H45 Ouverture Rose Join-Lambert, Présidente de l'AGSAS</p> <p>Les Ateliers de Philosophie AGSAS au regard des traditions philosophiques Raymond Bénévent Discutante : Geneviève Chambard Membres de l'AGSAS</p> <p>Échanges avec les participants</p> <p>11h-12h Ateliers de Philosophie AGSAS</p>	<p>9h-10h Le dispositif des Ateliers de Philosophie AGSAS : Invariance et évolutions Groupe de recherche sur les Ateliers de Philosophie AGSAS Échanges avec les participants</p> <p>10h30-12h Spectacle théâtral « Rien ne sert d'exister » Yves Cusset, Philosophe et humoriste</p>
<p>12h-14H Déjeuner libre</p>	<p>12h-14H Déjeuner libre</p>
<p>14h-15h30 Les ateliers de philosophie, une chance pour l'institution ? Les leviers de l'inspection, les contraintes, les limites...</p> <p>Robert Girerd, IEN</p> <p>16h-17h30 Table ronde : La chaire UNESCO Complémentarité entre les Ateliers de Philosophie AGSAS et d'autres courants Nathalie Frieden, Edwige Chirouter, Michel Tozzi</p>	<p>14h-15h15 Témoignages Les Ateliers de Philosophie dans la cité</p> <p>15h15-15h45 Dialogue psychanalytique avec les Ateliers de Philosophie Maria Teresa Sá, Psychanalyste</p> <p>15h45-16h Conclusion et Clôture du Colloque Président(e) de l'AGSAS</p>
<p>18h Assemblée générale AGSAS Association des Groupes de Soutien Au Soutien dialogue pédagogie-psychanalyse</p>	

BULLETIN D'INSCRIPTION AU COLLOQUE 2018

Nom : Prénom :

Adresse :

.....

Téléphone :

Adresse mail :

Profession :

Tarifs : Adhérents 2018-2019 : 55 € Non adhérents : 75 €

NB : Il ne nous est pas possible de diviser le prix pour les personnes venant une seule journée. L'hébergement est à l'initiative de chaque participant.

Merci de bien vouloir compléter la demande d'autorisation ci-dessous

J'autorise l'AGGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure

Je n'autorise pas l'AGGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure

Date **Signature**

Bulletin et chèque, à l'ordre de l'AGGSAS,
à envoyer à **Rose Join-Lambert, 212 rue de Vaugirard, 75015 Paris**

Une question ?

Contactez R. Join-Lambert : rjoin-lambert@wanadoo.fr ou 06 15 87 38 22

BULLETIN D'ADHÉSION (Année scolaire 2018-2019)

1^{ère} Adhésion Renouvellement d'adhésion

Nom : Prénom :

Adresse :

.....

Téléphone :

Adresse mail :

Profession :

adhère à l'AGGSAS pour l'année 2018-2019 et recevra

- le numéro **29** de la revue *JE est un Autre*
- trois publications de *La Lettre de l'AGGSAS*

Merci de bien vouloir compléter la demande d'autorisation ci-dessous

J'autorise l'AGGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure

Je n'autorise pas l'AGGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure

Date **Signature**

Bulletin et chèque de **40 euros**, à l'ordre de l'AGGSAS
à envoyer à **Rose Join-Lambert, 212 rue de Vaugirard, 75015 Paris**

Une question ?

Contactez R. Join-Lambert : rjoin-lambert@wanadoo.fr ou 06 15 87 38 22

Le texte ci-dessous est la présentation par **Maria Téresa Sa**, lors du séminaire du 25 mars 2018, du texte de **Henri Wallon** :

Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi »*

Relire ce texte de Wallon fut l'occasion de revenir aux premières années de ma formation en psychologie et à l'auteur qui, dans un système universitaire où régnaient encore les controverses sur la primauté du biologique versus le social, nous interpellait déjà avec l'expression : *l'individu est génétiquement social*. J'ai encore le dossier où je l'ai noté avec curiosité et enthousiasme, en ajoutant la phrase : *si l'individu est essentiellement social, ce n'est pas dû à des contingences externes, mais à une condition biologique essentielle qui le place en relation avec l'Autre depuis le début*.

Henry Wallon m'a également conduite à une compréhension dynamique et intégrée de l'enfant, dans laquelle les émotions, la motricité, l'affectivité, l'intelligence, s'entrecroisent dès le départ et se construisent mutuellement. Ensuite, dans mon parcours, son travail a continué à maintenir un dialogue stimulant avec Winnicott, Bion, et bien d'autres psychanalystes de la relation d'objet, qui ont en commun cette attention portée à l'environnement et à l'impact de celui-ci sur la psyché, développant l'hypothèse que l'être humain se nourrit de l'ensemble des données que lui fournit son expérience sensorielle et émotionnelle et que, pour se nourrir, s'enrichir et croître, il faut que les données qui parviennent du monde extérieur ou du monde intérieur soient utilisables ou digérables.

Les concepts de projection et d'introjection me semblaient déjà présents dans de nombreux textes de Wallon, notamment dans son concept d'*alternance*, aussi bien que « l'accompagnement interne » dans le « *socius* », cet *Autre intime*. Les émotions perçues, reçues et transformées, je les associe étroitement à la fonction de rêverie maternelle et à la fonction alpha (W. Bion).

Les travaux de Wallon, et en particulier le texte que nous allons discuter, nous apportent, à mon avis, des contributions essentielles à la compréhension des processus à l'œuvre dans le développement du jeune enfant et sur les identifications sociales précoces, mettant en avant la question de l'autre (l'autre maternel) en tant qu'instance assurant une fonction d'organisateur affectif et cognitif du psychisme infantin qui sous-tend la construction de la personne. Comme le souligne H. Wallon, c'est à travers l'émotion, essentiellement organique, visible, exprimée par les mouvements, que le nouveau-né aura sa première approche de l'Autre et sa première forme d'action sur l'Autre. Et c'est la réponse de l'Autre, en discriminant et en répondant aux besoins du nouveau-né, qui lui imprimera les traits de la culture.

Dans le texte que nous avons en main, Wallon problématise l'opinion répandue à l'époque que le sujet doit prendre conscience de son moi avant de pouvoir imaginer celui des autres, aussi bien que celle selon laquelle la participation d'autrui à la formation de la conscience ne serait que tardive, proposant que l'élaboration du Moi et de l'Autre se fait simultanément, deux termes connexes dont les variations sont complémentaires et les différenciations réciproques. Vie sociale et vie affective sont ainsi dialectiquement et intimement liées.

La période initiale de la psyché est conceptualisée comme un état d'indivision, une nébuleuse, où les sensations d'origine exogène ou endogène se mélangent sans délimitation propre. À ce stade, appelé impulsif-émotionnel, la sensibilité de l'enfant semble être stimulée par l'osmose avec l'environnement social et c'est dans les mouvements de cet autre qui lui sont adressés que ses premières attitudes vont prendre forme. À travers ce dialogue tonique-émotionnel, l'enfant perçoit les signes qui indiquent le succès ou la frustration et par la suite le geste cesse d'être un pur acte moteur pour devenir intention et expression d'émotions qui commencent alors à se différencier.

Les réactions impulsives-motrices des premiers mois deviennent de plus en plus expressives et intentionnelles, et vers trois mois le bébé s'adresse déjà à ceux qui prennent soin de lui avec des mouvements, des sourires et des regards de contentement, ou des cris quand la personne qui prend soin

de lui avec des mouvements, des sourires et des regards de contentement, ou des cris quand la personne qui prend soin de lui s'éloigne. Ce dialogue à prédominance affective, sans mots, est ainsi le début de la communication humaine. Nous ne sommes cependant pas encore à l'époque de la distinction Moi-Autre. Wallon explique que, par exemple, lorsque l'enfant pleure pour l'éloignement de l'Autre, c'est parce que ce départ le rend incomplet, comme s'il formait une unité avec son environnement.

Dans l'étape suivante, le stade sensorimoteur, le syncrétisme et la symbiose affective sont atténués. C'est la période des expériences de réciprocité et des jeux d'alternance des rôles, où l'enfant, parfois auteur par rapport à l'Autre, parfois objet de l'Autre, est amené à connaître le déploiement entre celui qui agit et celui qui subit l'action. Mais cette dialectique Moi-Autre prend son temps. Le Moi n'a pas encore assumé devant l'Autre une stabilité et une constance indispensables à la conscience de soi constitutive de la personne.

Dans la prochaine étape, celle du « personnalisme », autour de trois ans, émerge une crise de personnalité qui témoigne de l'affirmation du Moi comme différent de l'Autre : des relations d'opposition (expulsion de l'Autre), de séduction (assimilation de l'Autre) et d'imitation (l'Autre comme modèle).

Le processus de discrimination et de séparation entre le Moi et l'Autre s'accroît, ce qui se révèle dans l'usage insistant de la première personne : *Moi, moi, je ne veux pas*. La distinction maintenant claire entre le Moi et l'Autre initie un dialogue sur un pied d'égalité, tous les deux à la fois comme sujets de la relation.

Très intéressant dans ce processus est ce que Wallon désigne par *réaction de prestance*, cette sensibilité à l'approche ou à la présence de l'Autre, très primitive, et qui persiste tout au long du processus de développement. Ces attitudes commencent déjà à apparaître dans la période impulsive-émotionnelle, bien qu'encore grossières et indifférenciées. Dans le stade sensori-moteur, l'effet le plus souvent vérifié c'est une influence excitante et énergisante sur l'activité de l'enfant.

Mais tout au long du processus de développement, des attitudes liées à l'approche ou à la présence de l'Autre se produisent. C'est une sorte de dérangement qui affecte le système d'attitudes. Sous l'insistance d'un regard, sous l'impression d'être un objet d'attention de l'Autre, les gestes, la marche, les postures sont affectés. Le fait qu'un enfant, à six mois, ait déjà une sensibilité au fait d'être le centre de la curiosité et de l'admiration de l'Autre est évidemment un enjeu qui nous interpelle.

Mais c'est aussi le concept de *l'Autre Intime ou socius*, partenaire constant et permanent du Moi dans la vie psychique, qui porte l'importance attribuée à l'interpersonnel dans le monde intérieur. Si, dès lors qu'il y a clairement la délimitation du Moi par rapport à l'Autre, il n'y a, pour ainsi dire, qu'un seul personnage "visible", le second ne disparaît pas. Le socius ou l'autre intime (que Wallon appelle aussi "alter") demeure un perpétuel partenaire du moi dans la vie psychique. Ce socius, qui résulte de la différenciation Moi-Autre a, dans sa constitution, des éléments provenant des relations avec l'environnement réel. Et, d'autre part, les actions de l'individu avec son environnement réel sont médiatisées par le socius.

Comme le souligne Wallon la relation entre l'individu et l'environnement réel semble avoir comme intermédiaire le fantôme de l'autre que chacun porte avec lui.

La contribution de Wallon à la compréhension de certains phénomènes psychopathologiques est également importante. Comme Wallon nous le rappelle, la division de la matière psychique n'est pas nécessairement constante, elle varie selon l'âge, l'individu et les circonstances. Le socius est généralement inapparent, comme nié par la volonté de domination et d'intégrité du Moi, mais il acquiert force et expression dans les moments d'insécurité, de difficulté, de prise de décision.

Dans les situations de crise, ce qui a été attribué à l'Autre peut être réabsorbé par le Moi, ou la prépondérance peut passer du Moi à l'Autre, les frontières entre le Moi et l'Autre peuvent même disparaître. Le Moi dialogue avec le socius et, dans ce dialogue, dans un constant dynamisme et devenir, l'un ou l'autre gagne, selon les circonstances. À cet égard, les phénomènes de groupe mentionnés dans le texte sont également très importants et nous pouvons les associer aux hypothèses avancées par Freud dans *Psychologie collective et analyse du moi*.

Pour Wallon, la singularité de l'individu se réalise dès le début et tout au long de la vie par la dialectique du Moi et de l'Autre. Le Moi et son complément inséparable, l'Autre, nous conduisent d'une sensibilité élémentaire vers les horizons les plus divers et les plus vastes de la conscience individuelle ou collective.

* Ce texte, proposé à la réflexion pour le séminaire de mars 2018, est téléchargeable à l'adresse https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1443

Écho à deux voix : Une journée d'Ateliers de Philosophie AGSAS à l'école de Mieussy

Michèle Sillam et Jean Schmitt

Michèle :

Tout a commencé pendant un conseil d'administration de 2016 où Jean Schmitt m'a fait part de son désir de faire profiter l'École de Mieussy, village de 2200 habitants en Haute-Savoie où sont scolarisés ses petits-enfants, de la découverte des Ateliers Philo AGSAS.

Il m'a expliqué qu'il avait une relation privilégiée avec cette école en raison de la contribution qu'il a eu le bonheur de pouvoir apporter aux enseignants pendant des ateliers de travaux manuels, et ce depuis 8 ans, depuis que son petit-fils était en Moyenne section.

Des relations de confiance se sont installées entre les enseignants, le directeur, les parents et lui. Il leur a parlé des ateliers philo. Le directeur et les enseignants ont accordé une oreille attentive à Jean, ont exprimé leur intérêt pour l'activité et ont été favorables à l'idée de se former, mais sans avoir la possibilité de le faire.

Ce jour-là, Jean me dit, innocemment, alors qu'il avait, lui, sûrement une solution dans la tête : « Tu n'as pas une idée à me proposer ? Une façon d'implanter les Ateliers Philo AGSAS dans cette école ? Avant que mes petits-enfants partent pour le collège ? Serais-tu disponible pour venir assurer une formation dans cette belle école ? »

Des mois, quelques années ont passé... et c'est le lundi 13 janvier 2018 que je prends le train pour Genève où Marie-Thé et Jean viennent me chercher et me conduisent à Mieussy, réaliser le rêve de Jean... Anne nous accueille dans sa maison au style savoyard, un peu isolée dans la nature à l'entrée du village. Elle nous offre l'hébergement (Jean habite en Alsace).

Auparavant, j'avais envoyé la proposition suivante au directeur de l'école, qui l'a acceptée :

Pour permettre à tous les enseignants de l'école de faire connaissance avec les Ateliers de Philosophie AGSAS, je propose que chacune des classes de l'école, de la grande section au CM2, bénéficie d'un atelier que j'animerai pendant une demi-heure environ en présence de l'enseignant. Les ateliers se succéderont, si possible, dans une salle (la bibliothèque peut-être) où les chaises peuvent être disposées en cercle, ou sinon dans la salle de classe même.

La veille, je souhaite pouvoir rencontrer tous les enseignants après la classe, pendant une heure. Et le jour même, après l'animation, je souhaite les retrouver, sans les élèves, de 16h à 18h pour recueillir leurs observations, leurs questions et leurs projets.

Pour cela, à titre amical, vous n'aurez à votre charge que les frais de déplacement. Anne, Marie-Thé et Jean se chargent du reste.

À la fin des cours, ce lundi 13 janvier, les enseignants de l'école étaient tous là. Après s'être présentés, ils se sont mis en rond dans la petite salle des maîtres et, comme d'habitude dans les formations AGSAS aux Ateliers Philo, ils ont eu droit à un atelier de philosophie sur le thème « Imaginer ».

Pour eux imaginer c'est...

Dépasser la réalité, vagabonder, s'évader, lâcher prise, refaire le monde, s'abstraire du réel, ou encore créer, inventer sans limite... Mais est-il possible d'être démuné du pouvoir d'imaginer ? D'où nous viennent les images ? Imagine-t-on toujours le meilleur ? Imaginer n'est-ce pas aussi anticiper, prévoir ? À trop se trouver bien dans l'imaginaire ne risquerait-on pas de s'enfermer, de se bloquer ? Puis ils se sont exprimés sur leurs ressentis. Certains ont trouvé cela « jubilatoire », « très agréable de se retrouver ensemble après une journée de travail pour réfléchir ». Et ils ont eu le temps de poser quelques questions.

Le mardi matin, tout a commencé à 8h30 dès la rentrée des classes. Le directeur et Jean ont organisé le déroulement de la journée.

Dans une magnifique salle bien éclairée, bien installés en cercle sur des chaises, les enfants, par classe, de la grande section au CM2, en présence de leur enseignant et parfois d'une AVS, du directeur et de sa remplaçante se sont succédé. Ils ont philosophé sur le mot inducteur : « GRANDIR » :

« Grandir c'est comme une plante qui pousse, on augmente en taille et en âge », « Grandir c'est devenir autre chose que ce qu'on était avant » (CE2/CM1), « Grandir c'est gagner de l'argent et acheter une maison », « On devient maman et on fait des bébés » (GS), « Grandir c'est découvrir le monde », « Grandir c'est voir des personnes mourir », « Grandir c'est comprendre la vie » (CM1/CM2), « Il y a des petits qui sont grands et des grands qui sont petits », « Grandir c'est vivre », « Grandir c'est évoluer dans nos idées et dans nos pensées », « Grandir c'est raccourcir sa vie », « Un jour, on meurt », « On n'a pas les mêmes peurs quand on grandit » (CM2), « On grandit pendant la nuit », « À l'école, on peut grandir », « Tous les jours on grandit » (GS), « On est tout petit au début, on devient un enfant, puis un ado, puis un adulte, puis on devient très vieux et après on meurt », « On fait des enfants qui grandissent et qui font des enfants et ça fait un arbre généalogique » (CE2).

Puis, à chaque fois, ils ont exprimé combien l'exercice leur avait plu, au point de proposer spontanément des mots sur lesquels ils aimeraient réfléchir dans l'année, comme par exemple : les animaux, réfléchir, les prénoms, le bonheur, la politesse, la différence, la pollution, les émotions, la mort, le monde, la loi, exister, naître, la vie, la bagarre, la tristesse, la joie, l'amour, la nature, les sentiments, l'école, le travail.

Tout un programme pour plusieurs années !

C'est peut-être bien ce qui va se passer dans cette école car tous les enseignants, s'y sentant parfaitement bien, n'ont aucun projet de la quitter, et ils ont tous et toutes projeté après cette formation-démonstration d'installer de façon pérenne ces Ateliers de Philosophie.

Mieussy va-t-il devenir un village philosophe ? Et peut-être même cela s'étendra-t-il plus loin si l'on en croit le message envoyé par la maîtresse qui est sur deux établissements : « Je n'ai pas encore renouvelé l'expérience avec ma classe de Mieussy mais j'ai mis en place un atelier avec ma classe des Ewues (REP de Cluses). Les élèves ont été emballés ! Ces moments sont magiques. Les élèves ont des idées incroyables et sont surprenants. Ils s'expriment et se respectent ; merci pour cette belle découverte ! » m'écrivait-elle quelques jours après.

La journée s'est terminée par le pot de l'amitié offert par Jean : du bon vin d'Alsace servi dans les verres ad hoc !

Tout cela aurait-il pu exister sans la conviction profonde de l'importance de ces ateliers pour le bonheur et la croissance des enfants à l'école et sans l'amitié qui nous unit au sein de cette belle famille de l'AGSAS ?

Moi, je suis rentrée à Paris, certes fatiguée, mais tellement heureuse et les bras chargés de cadeaux : un diplôme de « L'ordre du Reblochon Mieusserand », un beau reblochon bien isolé dans un plastique sous vide pour ne pas incommoder mes voisins du train, un énorme morceau de véritable comté fruité et une jolie boîte métallique au couvercle recouvert de dessins faits par les enfants.

Merci à Jean !

Jean :

Merci à Michèle surtout !

Cinq semaines plus tard, je suis de nouveau à Mieussy pour passer du temps avec les petits-enfants. « Grand-père, me dit-elle quand je la cherche à l'école un des premiers jours, aujourd'hui on a fait un Atelier Philo. On était dans la même salle. Il n'y avait pas de chaises mais on s'est assis en rond. La maîtresse a choisi le mot Amitié ».

Un autre soir à la sortie des classes, j'ai rendez-vous avec le directeur pour valider la fabrication d'un chalet respectant le style de la région dans le cadre d'un projet qu'il conduit avec ses élèves. Je l'attends devant son bureau. Une enseignante me voit et me dit : « Merci pour ce que vous avez apporté avec ces ateliers philo ! C'est extraordinaire ! Les enfants s'expriment ! Ils ne se sentent pas jugés ! Vraiment c'est formidable ! » Je la remercie bien sûr et l'assure que je transmettrai ses paroles à Michèle. Elle me quitte et se retourne une fois de plus et répète : « Vraiment, vraiment Merci ! ».

Je retrouve le directeur. Nous parlons du projet de fabrication. Et, quand nous sommes sur le point de nous quitter, il me dit : « Ah, j'allais oublier, les ateliers philo ça marche ! » Et il pointe du doigt plusieurs classes de l'étage où nous nous trouvons et du rez-de-jardin, pour dire que les enseignantes y pratiquent les ateliers.

Que rajouter ?

J'éprouve évidemment une grande satisfaction d'avoir pu contribuer à apporter les Ateliers Philo AGSAS à l'école de Mieussy.

Cela a pu se concrétiser grâce à Michèle à qui j'exprime ma grande reconnaissance, mais aussi grâce aux enseignants et au directeur qui m'accueillent depuis plusieurs années et avec qui se sont installées de vraies relations de confiance.





Sur mon chemin, j'ai rencontré...

Michèle Sillam

13 avril 2018

Hier, en me dirigeant vers l'arrêt de bus que je devais prendre pour aller à La Sorbonne pour une dernière séance de formation, intitulée « Remotiver en créant une autre image de soi », où j'ai déjà introduit à la dernière session les Ateliers de Philosophie, je croise un jeune livreur à vélo qui freine fort devant moi et s'arrête.

« Bonjour Madame, me dit-il.

Moi – Bonjour jeune homme.

Lui – Vous souvenez-vous de moi ?

Moi – Rappelez moi votre nom...

Lui – J'étais votre élève à Balzac.

Moi – En quelle année ? Que devenez-vous ?

Lui – Je crois bien que ça fait 12 ans je suis étudiant en chimie, j'aime beaucoup ça et je suis livreur à vélo, j'adore ça aussi parce que je suis un sportif et ça m'aide à faire du sport.

Moi – Bravo ! Ça me fait bien plaisir de vous rencontrer et de voir que vous êtes heureux.

Lui – Ce que je n'ai jamais oublié, et j'en ai reparlé dernièrement, ce sont les moments des ateliers de philo que vous organisiez en fin de semaine. Vous vous en souvenez ? C'est fou comme j'aimais ça ! On était en cercle, on réfléchissait ensemble, on avait de belles choses à dire même si parfois, sans en avoir l'air, on écoutait plus le copain adversaire pour trouver un argument à lui opposer. Mais c'était avec respect, toujours !

Moi – À quelle occasion en avez-vous reparlé ?

Lui – J'ai relu dernièrement les feuilles que vous nous distribuiez après chaque atelier, je les garde précieusement, c'est un peu le souvenir du groupe ; oui, on réfléchissait tous ensemble et on se connaissait ou se reconnaissait à travers ce qu'on disait. C'était à la fois vivifiant et reposant ! On allait chercher au fond de soi, nos pensées jaillissaient des profondeurs de nous-mêmes, c'était vraiment passionnant et on faisait ça avec un tel plaisir !

Moi – Ce que vous me dites me touche beaucoup, vous avez donc gardé ces traces ?

Lui – Ah oui bien sûr ! C'est mieux encore qu'une photo de classe ! Ça ne se jette pas !

Moi – Sans les visages ...

Lui – Détrompez-vous ! Je me souviens de qui a dit quoi jusqu'à présent. Ces ateliers, c'est inoubliable ! »

Puis je lui ai souhaité bonne route en l'invitant à être prudent sur ce vélo et lui en a fait de même.

Suite...

Je suis arrivée à La Sorbonne où un grand brouhaha d'étudiants en colère envahissait la cour principale, celle-là même où il y a 50 ans, quand j'avais l'âge de cet élève, je venais écouter Cohn-Bendit, Krivine et d'autres ! C'était en mai 68 et moi aussi, ça, je ne l'oublierai jamais.

À un moment de la formation j'ai fait revivre aux stagiaires un atelier de philosophie.

C'était très particulier car on ne pouvait pas s'entendre tellement les cris des étudiants juste derrière la porte de notre salle étaient puissants.

Puis, plus rien et notre atelier a pu reprendre.

À quelques minutes de la fin de notre formation, aux environs de 16h55, quelqu'un est venu nous dire de rester bien au chaud dans la salle car on ne pouvait plus sortir, toutes les issues étaient fermées par les policiers.

Nous étions confinés.

Cela a duré 20 minutes et jamais une formation ne s'était terminée dans un tel rapprochement entre les participants. On a eu largement le temps pour le temps « méta ».

Quand enfin on a pu sortir, quelqu'un a proposé d'aller prendre un café ensemble.

Et c'est au café que la formation a pris fin. Il était 19h.

Une belle après-midi ! Vive les ateliers de philosophie !!!

Penser lors des séminaires de l'AGSAS : L'exemple de l'atelier « concepts » du dimanche après-midi

Claudine Cicolella

Le dimanche après-midi ! Pour beaucoup d'entre nous, il arrive après un jour et demi de réflexion (groupe lecture, conseil d'administration, groupes de Soutien au Soutien, réflexion en grand groupe) : il pourrait être le lieu idéal pour glisser vers une certaine somnolence... C'est compter sans la méthode adoptée !

Un exemple récent : celui du 28 janvier 2018 consacré au concept d'Instance-Monde. Bien que le concept m'intrigue par son étrangeté, je n'ai rien préparé, rien lu, je viens juste avec la curiosité de voir comment ce concept résonne pour moi et pour la vingtaine de personnes qui composent le groupe.

La séance est enregistrée. Elle sera ensuite envoyée au groupe ainsi que sa transcription écrite. Elle a souvent un peu de mal à démarrer : qui se lance ? Parfois, quelqu'un-e apporte d'emblée une citation de Jacques Lévine. Parfois, non ; dans tous les cas, ça démarre, ça rebondit ! Chacun-e de donner sa perception, ses interrogations, ses connaissances. Ainsi pour « Instance-Monde » : est-ce une notion métapsychologique, métaphysique, religieuse ? Un fantasme ? Du pur imaginaire ? Du réel ? Et les liens avec Winnicott, Bion, Freud ?

Le flottement dans lequel j'étais est parcouru de mille éclairs... la mémoire est vivement sollicitée, l'expérience personnelle et professionnelle aussi, l'occasion aussi de constater au passage tous ses manques, ses connaissances approximatives, la surprise aussi de ce qui revient, de ce qui est resté, notamment du passé avec Jacques Lévine... bref, ça pense : un mélange d'intellectualité et d'affects, un mouvement qui n'est pas un déroulé théorique mais un processus collectif où le Moi est impliqué dans toutes ses composantes.

Au bout d'à peine une heure (mais l'impression ressentie est qu'on ne voit pas le temps passer !), ça se termine : aucune conclusion, que des interrogations, quelques repères, et le désir réactivé d'aller trouver quelques réponses dans les écrits, en vue d'aboutir à un nouvel écrit : un article pris en charge par un-e ou plusieurs, pour un ouvrage qui rassemblera les concepts fondamentaux de l'AGSAS.

On aurait pu procéder autrement : partir du texte de Jacques Lévine et le commenter. C'est d'ailleurs la méthode suivie dans le groupe lecture et dans la réflexion en grand groupe autour d'un texte. On aboutirait sans doute au même résultat assigné au groupe – un article synthétique – mais pas au même vécu.

Est-ce à dire qu'à l'AGSAS, on exalte le vécu pour lui-même, en sectateurs du sensible ? Non, ce serait même plutôt le contraire ; le vécu est la garantie de ne pas se laisser embarquer par l'exaltation conceptuelle qui gomme les aspérités du réel pour lisser un bel objet : un concept, désormais voué à la sacralisation. Or, le concept n'est pas une finalité, il est, à l'instar de Bion, une ab-straction proprement dite : quelque chose venu du réel, dont le principal mérite est de rassembler beaucoup d'éléments sous son aile, pour mieux y retourner, dans l'espoir d'y agir au mieux.

Dans L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?, Jacques Lévine cite Gilles Deleuze et sa notion de « pré-concept » où le philosophe remarque que tout concept a une histoire, passe par des étapes et que chacune de ces étapes compte autant que le résultat final, est partie intégrante du travail de la pensée. C'est bien ce travail historique que nous poursuivons au sein de l'atelier concept et, au-delà du but pragmatique militant – aboutir à des écrits qui fassent un peu mieux connaître l'AGSAS – ce travail vaut tout autant par le présent de cet atelier et par la manière dont on s'y prend. C'est un lieu où, même quand on aborde la théorie, on continue de pratiquer de la même façon qu'au sein des groupes de Soutien au Soutien (qui donnent son nom à l'AGSAS) : tous les participants sont des interlocuteurs valables, des penseurs soucieux de garder le contact avec la réalité et convaincus aussi que la clarté viendra des échanges collectifs, quelles que soient les différences individuelles, pourvu que le cadre le permette : qu'il soit bienveillant et sécurisé, que la parole y circule librement.

Le SEUM au collège de la Pléiade à Sevrans (93)

Alice Bernage
Élève de 4ème

"Avoir le seum" signifie être énervé, en colère, dégoûté, triste... C'est une expression nouvellement apparue qui vient du mot arabe "sèmm" qui signifie venin.

Mon collège a accueilli SEUM, une sculpture (200 x 170 x 80 cm) qui se nourrit de la colère des humains. C'est un chien grand et mou, conçu par deux artistes Julie Marchal et Mathilde Barrio Nuevo installées à Saint-Maur-des-Fossés (94).

SEUM doit être installé dans un lieu accessible à tous, ici dans le hall d'accueil du collège, afin de permettre au plus grand nombre de participer à l'évolution de l'œuvre.

Chaque personne qui le souhaite est invitée à écrire sur un "patron" (mis à disposition par le collège) une idée, un souvenir ou autre pensée angoissante dont elle aimerait se débarrasser. A l'aide de colle puissante, elle enferme pour toujours l'information négative à l'intérieur du volume. Les élèves, mais pourquoi pas, aussi, les enseignants, le personnel d'établissement, les parents d'élèves... peuvent déposer leur contribution devant SEUM qui les mangera et les digérera pour eux. Au fur et à mesure du déroulement de l'exposition, le tas de « nourriture » grandit jusqu'à déborder de la gamelle et se répandre sur le sol.

Élément important, SEUM n'a pas d'yeux, car ainsi il ne vous jugera pas lorsque vous lui confierez vos mauvais souvenirs ou pensées !



L'exposition est participative sans être obligatoire, cependant beaucoup d'élèves ont participé au projet, comme le montre la photo ci-dessus.

SEUM peut devenir le prétexte pour aborder divers sujets d'études. Au collège de Sevrans, c'est surtout en arts plastiques que le thème de l'exposition a été travaillé (éléments utiles pour la mise en œuvre du projet, patrons des formes géométriques à découper...), mais il aurait pu l'être aussi dans d'autres domaines.

La présence de SEUM est annoncée par un étendard smiley, et un dispositif qui permet de changer les dessins tristes en dessins heureux, grâce à des lunettes rouges ou bleues. Selon les lunettes que l'on choisit, le dessin apparaît sous différentes formes. C'est une manière qu'ont choisie les artistes de nous montrer le pouvoir de SEUM pour faire évoluer notre regard sur la vie.

L'exposition est généralement présentée dans les établissements scolaires pour une durée d'un mois. Elle est restée au collège de Sevran de la rentrée des vacances de Noël aux vacances de février. Une nouvelle œuvre, créée par les artistes, à partir des modules récoltés, est attendue au Collège de la Pléiade.

C'était une animation intéressante et amusante pour les élèves, qui a permis de détendre l'ambiance de l'ensemble du collège, et j'espère que beaucoup d'autres établissements pourront en profiter.

L'OMEP-France nous communique cette déclaration concernant l'école maternelle



Instruction obligatoire à 3 ans en France

Déclaration de l'OMEP-France

L'éducation de la petite enfance est un droit personnel et social.

Nous, ORGANISATION MONDIALE POUR L'EDUCATION PRESCOLAIRE, Comité OMEP-France, prenons acte de la décision du 27 mars 2018 du Président de la République Française « *de rendre obligatoire l'école maternelle, et ainsi d'abaisser de 6 à 3 ans en France l'obligation d'instruction dès la rentrée 2019* ».

Parmi les Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés en 2015 par les Nations Unies, l'ODD 4-cible 2 préconise la mise en place d'au moins une année d'enseignement pré-primaire de qualité, gratuit et obligatoire d'ici 2030, et recommande que tous les enfants aient accès à des services de développement, d'éducation et de protection de la petite enfance de qualité.

La France appliquera cette recommandation dès septembre 2019 et l'étendra même à trois années. L'école maternelle ne sera plus une option, l'obligation d'instruction dès 3ans sera instaurée.

Même si 97,6% des enfants de 3 ans fréquentent une structure d'accueil de la petite enfance, il en est autrement, notamment dans les quartiers défavorisés et les territoires d'Outre-Mer, où développer l'instruction permettra de lutter contre les inégalités et les difficultés scolaires entraînant ultérieurement le décrochage. Cette décision concernerait 20 000 enfants.

L'OMEP-France soutient cette décision qui ne fait que confirmer la pratique établie d'une fréquentation généralisée de l'école maternelle à un moment très important du développement de l'enfant **et veillera à ce que l'enfant soit considéré en tant que personne à part entière et de manière holistique en tenant compte des recherches actuelles mais aussi à ce que :**

- les conditions d'encadrement et d'accompagnement (enseignants, équipe éducative, ATSEM...), les effectifs par classe et les conditions matérielles (locaux, mobilier, dortoirs, restaurants scolaires...) soient adaptés, sécurisés et pérennes

- la formation spécifique, initiale et continue, de qualité, pour les enseignants, les éducateurs et les ATSEM soit assurée
- l'inclusion de tous les enfants en situation de handicap ou autre soit garantie avec les moyens adaptés nécessaires
- l'accueil pour les moins de 3 ans précédemment mis en place soit maintenu, amélioré, étendu
- les rythmes biologiques de vie du jeune enfant soient respectés
- les liens avec les familles, les structures publiques ou privées, soient accrus et que des passerelles soient favorisées entre elles (PMI, assistantes maternelles, crèches, jardins d'enfants...)
- le contenu des programmes en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'école maternelle soit bien défini et appliqué
- l'engagement des collectivités territoriales sur le plan des budgets soit équitable et honoré.

Nous, Comité OMEP-France, nous engageons à soutenir, la décision gouvernementale concernant l'obligation d'instruction scolaire à 3 ans pour tous les enfants dans les meilleures conditions d'accueil, d'éducation de qualité, dans un souci d'équité et d'inclusion pour préserver l'égalité des chances, facteur fondamental de cohésion sociale.

PARIS, le 15 mai 2018, Le Comité OMEP-France

Site mondial : www.worldomep.org ; Site OMEP-France : www.omep-france.fr ; Contact : perruchon.daniele@gmail.com

Les formations aux ARCH réalisées en 2017-2018

L'AGSAS a conduit, durant l'année 2017-2018, plusieurs formations aux Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine, d'une durée de 2 jours chacune :

Formations aux Ateliers de Philosophie AGSAS :

Paris	21 octobre et 10 février	20 participants
Paris	13 janvier et 7 avril	19 participants, adhérents de la FNAME

Formations assurées par Geneviève Chambard et Véronique Schutz

Formation aux Ateliers Psycho-Lévine :

Bordeaux	18 novembre et 17 mars	15 participants
Paris	18 novembre et 17 mars	13 participants (dont des adhérents de la FNAME)
Bonneville	17 octobre et 15 mars	30 participants Psychologues EN de Haute-Savoie
Aubervilliers	17 février et 23 juin	11 participants de l'AREN 93-94-77

Formations assurées par Véronique Boquin-Sarton, Rose Join-Lambert et Maryse Metra

Séminaires et formations 2018-2019

Dates des séminaires :

24-25 novembre 2018
2-3 février 2019
30-31 mars 2019
18-19 mai 2019

Plus d'information sur le site agsas.fr – Contacts : Rose Join-Lambert, Bernard Delattre (coordonnées sur la page Contacts du site)

Formations aux Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine à Paris

Durée : 2 jours

Lieu : Auberge de Jeunesse Yves Robert, Esplanade Nathalie Sarraute, 75018 Paris

Dates :

✓ Formation aux **Ateliers de Philosophie AGSAS®** :

samedi 10 novembre 2018 ET samedi 16 mars 2019, 10h – 16h30
date limite d'inscription : 13 octobre

✓ Formation aux **Ateliers Psycho-Lévine** :

samedi 17 novembre 2018 ET samedi 23 mars 2019, 10h – 16h30
date limite d'inscription : 20 octobre

Inscription obligatoire

Contenu des formations et bulletins d'inscription sur le site agsas.fr, rubrique Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine

Suivi de formation

Pour les personnes qui ont déjà suivi une formation et mettent en œuvre des ateliers : vous pouvez suivre la 2ème journée des formations ci-dessus, pour échanger sur les pratiques ou mettre en co-réflexion les interrogations

Inscription obligatoire

Bulletins d'inscription sur le site agsas.fr, rubrique Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine

Formations aux Ateliers de Philosophie AGSAS & aux Ateliers Psycho-Lévine à Lyon

Durée : 3 jours

Lieu : CFMI, 96 boulevard Pinel, Bron

Dates :

Samedi 17 et dimanche 18 novembre 2018 **ET** samedi 23 mars 2019

Contact et inscription : annemathey@wanadoo.fr

BULLETIN D'ADHÉSION (Année scolaire 2018-2019)

1^{ère} Adhésion

Renouvellement d'adhésion

Nom : Prénom :

Adresse :

.....

Téléphone :

Adresse mail :

Profession :

adhère à l'AGSAS pour l'année 2018-2019 et recevra

- le numéro **29** de la revue *JE est un Autre*
- trois publications de *La Lettre de l'AGSAS*

Merci de bien vouloir compléter la demande d'autorisation ci-dessous

- J'autorise l'AGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure
- Je n'autorise pas l'AGSAS à utiliser sur son site une photo où je figure

Date

Signature

Bulletin et chèque de **40 euros**, à l'ordre de l'AGSAS
à envoyer à **Rose Join-Lambert, 212 rue de Vaugirard, 75015 Paris**

Une question ?

Contactez R. Join-Lambert : rjoin-lambert@wanadoo.fr ou 06 15 87 38 22

AGSAS

*Fondateur des groupes
de soutien au soutien :
Jacques Lévine*

CA de l'AGSAS

MOLL Jeanne

*Présidente d'honneur de
l'AGSAS*

ANNINO Josselyne

BERTON Patrick

BEUCLER Philippe

BOQUIN-SARTON

Véronique

CHAMBARD

Geneviève

DELATTRE Bernard

Secrétaire

JEANVION Gilbert

Trésorier

JOIN-LAMBERT Rose

Présidente

JALLAGEAS Marie-

France

LACOUR Martine

LYAUTEY Brigitte

METRA Maryse

Vice-Présidente

Sà Térésa

SCHUTZ Véronique

SILLAM Michèle

Membres cooptés

BENEVENT Raymond

RANCON Marie-Jo

SCHMITT Jean

AGSAS

Association des groupes de Soutien au Soutien

Association Loi 1901, sans but lucratif.

TVA non applicable, article 293B du CGI

Secrétariat général : 10 Rue aux Loups 76810 Luneray

N° SIRET : 395 148 844 00016

Jeanne Moll : (Présidente d'Honneur de l'AGSAS)

Buchenweg 1b

76532 Baden-Baden

Allemagne

tel : 00 49 72 21 54 865

jeanne.moll@icloud.com

Rose Join-Lambert (Présidente)

212, Rue de Vaugirard, 75015 Paris

01 42 19 05 29 et 06 15 87 38 22

rjoin-lambert@wanadoo.fr

Maryse METRA, (Vice-Présidente de l'AGSAS)

27 Rue des Fontaines

39460 Foncine le Haut

03 84 51 91 70 et 06 76 74 52 98

m.m.metra@orange.fr

Bernard DELATTRE (Secrétaire & Secrétaire général)

pour tout renseignement concernant l'association.

Bernard Delattre

10 Rue aux Loups

76810 Luneray

tel : 02 35 50 63 19 et 06 24 28 76 02

bernard.delattre1@gmail.com

Gilbert JEANVION (Trésorier)

10 Cité des Prés de Vaux

25000 Besançon

tel : 03 81 61 18 84 et 06 84 84 05 58

gilbert.jeanvion@neuf.fr

N'hésitez pas à réagir aux articles, à nous en proposer pour la prochaine Lettre de l'AGSAS. Faites-nous part de vos actions sur le terrain en tant qu'adhérents en écrivant à :

rjoin-lambert@wanadoo.fr

Ouvrages

**Je est un Autre
Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse**
Jacques Lévine, Jeanne Moll.
ESF Editions. 2001- 28€

**Pour une anthropologie des savoirs scolaires
De la désappartenance à la réappartenance**
Jacques Lévine, Michel Develay, avec la
collaboration de Bernard Delattre.
ESF Editions 2003- 14€

**Prévenir les souffrances d'école.
Pratique du soutien au soutien,
Jacques Lévine, Jeanne Moll,**
ESF Editions Février 2009-22€

Pédagogie et psychanalyse
Mireille Cifali, Jeanne Moll
L'Harmattan 2004 réédition.

L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?
Ateliers de réflexion sur la condition humaine.
Jacques Lévine, avec Geneviève Chambard,
Michèle Sillam et Daniel Gostain
ESF Editions septembre 2008-22€

En pédagogie, chemin faisant...
Jeanne Moll - L'Harmattan, 2015
31€ port compris, commande possible à l'AGSAS

Publications

Le langage oral à l'école maternelle.
Maryse Métra , préface de Dominique Sénore.
Chronique sociale

**La première rentrée: les enjeux d'une
prévention précoce à l'école maternelle.**
Préface de Jacques Lévine
Maryse Métra
Troisième édition. ECPA 2011

**Grandir, éduquer, enseigner : Quelle(s)
prise(s) de risque(s) ?**
Gilbert Jeanvion.
2013, 8€ (à commander à l'AGSAS)

L'école, le désir et la loi
Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle.
Histoire, concepts, pratiques,
Raymond Bénévent, Claude Mouchet
Editions du Champ social. (35 euros)

Communiquer avec les parents
Pour la réussite des élèves
Benjamin Chemouny
Editions RETZ (11.50€)

« **Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves : étude des processus
psychiques dans les groupes de soutien au soutien.** »
par Martine Lacour ([Téléchargez ICI](#))

La revue : « JE est un Autre »

La revue paraît chaque année, au mois d'avril. Elle fait suite au colloque du mois d'octobre précédent et comporte des articles liés au thème de ce colloque. La revue N° 28 est parue, elle a pour thème : " Accueillir...Quel accueil pour des enfants, des familles entre deux cultures, entre deux langues? »

Pour se la procurer écrire au secrétaire général Bernard Delattre (20 euros, port compris), chèque à l'ordre de l'AGSAS : voir <http://agsas.fr/contacts>
Sont encore en vente les numéros: 27, 26, 25, 24, (15 euros) Pour les numéros de 23 à 1/2, se reporter au site pour consulter les conditions spécifiques de vente durant l'année 2016-2017 prolongées en 2017-2018. NB : Numéros 7, 9, 12, 16 épuisés.

Pour toutes informations et commandes d'ouvrages, de la revue, pour télécharger des articles :
<http://agsas.fr/publications>