

LA LETTRE DE L'AGSAS

Association des Groupes de Soutien au Soutien

Sommaire

Editorial p1

Glossaire :
A comme... p2

Gérer les élèves
« autrement que
prévu » p3

Présentation du S au
S à Nanterre p4

Les activités de
l'Agsas p.5

Nos publications
p.6

La Lettre de l'Agsas
est le bulletin de
liaison de
l'association Agsas.

Président :
Jacques Lévine

Vice-présidente :
Jeanne Moll

Trésorière :
Geneviève Chambard

Secrétaire Général :
Bernard Delattre

Secrétariat
Colloque :
Françoise Le Meur

agsas.free.fr

Edito

En cette période de campagne électorale, il est intéressant de consulter le programme des candidats pour ce qui concerne l'éducation.

Nous y découvrons, parfois une promesse de postes supplémentaires (enseignants, surveillants...), parfois une baisse du nombre d'élèves par classe, mais jamais il n'est fait allusion à ce qui nous remonte de plus en plus du terrain, je veux parler de la difficulté d'enseigner au quotidien.

On peut se demander pourquoi il y a un tel écart entre cette demande pressante du terrain et les réponses proposées.

Que nous disent les personnes qui participent aux formations que nous animons, au travers des groupes de soutien au soutien (Balint-enseignant) ?

Tout simplement que les enseignants souffrent d'un manque flagrant de formation pour ce qui a trait à la connaissance de l'enfant-élève auquel ils s'adressent. Chacun continue de penser l'Elève avec un grand E, un garçon ou une fille qui est là pour apprendre, un point, c'est tout.

Qu'est-il besoin de considérer qu'il s'agit d'abord d'un enfant ? D'un adolescent qui a une vie propre ? Un itinéraire personnel, des relations spécifiques à son milieu familial, à son environnement proche, qui vient en classe avec ses réussites et ses échecs, et ceux de ses parents, ses blessures narcissiques, ses accompagnants internes, son potentiel de croissance, etc ... ? Alors, pourquoi ne pas se donner les moyens d'une véritable formation des enseignants ?

Non pas une formation théorique, une de plus, qui s'ajouterait aux autres, mais une formation de terrain, telle que la nous pratiquons à l'Agsas, à l'initiative de Jacques Lévine, une formation qui a fait, et qui continue de faire ses preuves.

Il s'agit d'une formation, initiale ou continue, basée sur le volontariat, dans laquelle les participants se mettent « au pied du mur » pour évoquer les problèmes rencontrés, les difficultés à enseigner. Ensemble, avec l'aide d'un tiers formé spécifiquement à la méthode, (psychanalyste, psychologue, enseignant ayant suivi une formation), ils recherchent les conditions du modifiable, comment donner du futur à l'élève, à partir de l'analyse et de la compréhension de la situation exposée.

Nous comptons actuellement à l'Agsas une trentaine de formateurs confirmés qui encadrent une centaine de groupes de soutien au soutien à travers toute la France, ou presque. Ces formateurs seraient prêts à prendre en charge la formation de nouveaux encadrants qui souhaiteraient se former à la méthode du soutien au soutien ou Balint-enseignant.

En une année scolaire ce serait quelques centaines de personnes qui pourraient commencer cette formation, à raison d'une dizaine de séances dans l'année, en présence un groupe d'enseignants ou de personnels de l'éducation volontaires. Pour un prix modique, eu égard aux effets attendus.

Il s'agirait là d'une véritable révolution culturelle puisque, pour la première fois, les participants pourraient, hors hiérarchie, exposer leurs difficultés, dans un lieu « hors menace », sans crainte d'être jugés (comme c'est souvent le cas, malheureusement, aujourd'hui, dans les analyses de pratiques qui ont été mises en place).

Il s'agirait là d'une autre approche de l'élève, du métier d'enseignant, de la relation aux autres, à tous les niveaux, car cette formation ouvrirait aussi des horizons aux membres de la hiérarchie qui accepteraient de jouer le jeu.

Nous avons constaté qu'au bout de quelques séances, déjà, les personnes qui participent à ces formations adoptent un autre point de vue, changent de regard sur l'élève, sur les parents, sur leur relation aux collègues, leur relation à la hiérarchie, en un mot, sur leur relation à l'autre, puisque c'est bien de cela qu'il s'agit : une formation à la relation de médiation.

Est-on prêt à franchir ce pas ? Pour remettre la relation à l'autre au cœur de l'acte d'enseigner ? C'est toute la question.

Pour ma part, je suis persuadé que c'est le sens de l'histoire et que nous y viendrons tôt ou tard. Mais je crois que cela va devenir très vite urgent et s'imposer à cause du climat qui continue de se dégrader dans les écoles, les collèges et les lycées. Nous écoutons les enseignants parler de leur quotidien, de ce que certains d'entre eux peuvent vivre dans leur classe ou dans leur établissement. **Ils ont besoin d'être accompagnés dans leur tâche.**

A mon sens, le plus tôt sera le mieux, en tout cas, l'Agsas est prête à s'engager dans cette voie. Pour peu qu'on lui fasse confiance.

Bernard Delattre

Dans le prolongement de : « **Ils ont besoin d'être accompagnés dans leur tâche** » :

G L O S S A I R E : A comme accompagnement interne

Vivre, c'est vivre avec soi-même, donc être « deux ».

Sur ce point, Wallon se différencie de Piaget. En disant : « Deux est avant un ». il s'oppose à la thèse que l'enfant serait d'abord égocentrique. Il précise : « L'enfant est un être génétiquement social ».

La question que, dès lors, on peut se poser, est la suivante : pourquoi avons-nous besoin d'une présence intériorisée, logée à l'intérieur de nous, qui fait partie de notre identité, mais sans se confondre totalement avec elle ? La réponse est simple : pour se séparer, il faut pouvoir mettre à l'intérieur ce dont on veut se séparer et l'installer en tant qu'accompagnateur interne dont la mission est de nous compléter.

L'accompagnateur interne est donc une présence. Elle n'est assimilable, ni à l'objet transitionnel qui est à l'extérieur, ni au Moi-peau qui est à l'interface du côté de l'extérieur. Il s'agit d'un sentiment de présence dont la localisation est interne sans qu'on puisse en dire plus sur son lieu à l'intérieur du corps. C'est une donnée psychique qui fait référence à une place indéterminée dans le corps imaginaire. Le paradoxe, puisqu'il s'agit de la présence de la mère, est que l'enfant, après avoir été dans le ventre de la mère, doit, en quelque sorte, pour exister, mettre la mère dans son propre ventre. Il doit porter celle qui l'a porté pour continuer à se sentir porté.

La fonction de l'accompagnement est d'ajouter de la force à vivre. Or tous les accompagnants internes n'ont pas la même vertu vitalisante, le même pouvoir énergétisant, le même encouragement à s'individuer et à occuper sa place. On peut distinguer quatre organisations : l'accompagnement étayant, donc celui de l'alliance avec le monde parental et, au-delà, avec le monde dans sa totalité ; l'accompagnement carencé qui est le contraire du précédent, qui porte la marque d'un manque qui affecte le désir de se construire ; l'accompagnement cassé, qui porte la trace d'accidents de parcours et fonctionne lui aussi comme une sorte de rappel que quelque chose s'est passé qui n'aurait pas dû avoir lieu ; l'accompagnement hypertrophié que l'on peut imaginer comme la présence d'une peau supplémentaire, celle de parents inhibiteurs paralysant l'autonomie de l'enfant par leur intrusion et leur surveillance.

L'accompagnement interne est, le plus souvent, de l'ordre de l'alliance bénéfique, mais de nombreux cas montrent qu'il existe des accompagnants internes à dominante d'hostilité, ce qui est le cas lorsqu'il y a un sentiment de persécution, de vécu d'élimination, voire d'infanticide. La mélancolie que Freud décrit dans « Deuil et mélancolie », de même que certaines formes de masochisme, fait partie de ce registre.

Mais il faut insister sur le côté profondément bénéfique de l'accompagnement interne, car le dialogue qui s'instaure entre ce qu'on peut appeler le sujet et l'accompagnateur est au fondement de l'activité idéatoire. Il ne peut y avoir de pensée élaborée sans ce dialogue où le sujet se parle à lui-même. C'est la condition pour qu'il puisse prendre du recul, réfléchir, donc se mettre à une autre place. L'existence de l'accompagnateur interne permet la formation d'un espace de délibération qui s'avère être un espace de civilisation, dans la mesure où elle substitue, à l'envahissement par la pulsion primaire ou par la première idée venue, une obligation de lucidité et de rationalité.

Jacques Lévine

Comment prendre en compte les élèves « Autrement que prévu », dans l'école ?

C'est cette question que nous nous sommes posée dans la ZEP de l'Hay les Roses et que nous sommes en train de tenter de résoudre dans une démarche de co-réflexion.

Face au constat d'élèves de plus en plus précocément en rupture avec ce que l'école attend d'un élève, phénomène que l'on connaît bien en collège, surtout à partir de la cinquième et que l'on nomme « décrochage scolaire », et que nous rencontrons aujourd'hui à l'école primaire, nous ne pouvons pas ne pas réagir. Pour les élèves eux-mêmes, dont les comportements dénotent un mal-être, une souffrance, pour les groupes classes perturbés dans les apprentissages, et qui ne comprennent plus la posture adoptée par les maîtres et l'institution, pour les maîtres eux-mêmes en perte d'estime d'eux-mêmes, avec un profond sentiment d'échec professionnel.

Le dispositif s'est co-réfléchi entre la coordonnatrice ZEP et moi-même dans un tout premier temps. La réflexion s'est très vite élargie aux directeurs de la ZEP et aux deux psychologues scolaires avant d'être présentée aux enseignants et affinée avec eux sur le profil des élèves, les modalités de retour et de lien, la durée. Tout au long de la démarche, un **portage collectif** s'est mis en place, sans lequel le dispositif ne peut fonctionner, au dire de la coordonnatrice qui mène ce travail avec les élèves, **portage soutenu par un travail d'écriture**. A chaque fin de journée ou de demi-journée, elle rend compte par écrit de ce qui a été fait, des difficultés rencontrées, des réactions des élèves. Ce travail nous est communiqué par mèl, nous réagissons par mèl dans un premier temps et par des échanges ensuite. Elle rend compte aussi oralement aux maîtres des classes concernées. C'est un travail de lien permanent, d'analyse, de soutien, de prise de distance.

Le premier temps fort du dispositif, celui qui est terminé et que nous commençons à pouvoir évaluer a concerné deux groupes de six enfants de CM1 et CM2, un dans chaque groupe scolaire de la ZEP, enfants perturbateurs, en échec scolaire, en conflit avec les apprentissages, avec les autres, avec le maître, élèves « autrement que prévu ». Ils ont été pris en charge sur un module de 5 jours : d'abord une demi-journée, le mardi, puis quatre mardis et une dernière demi-journée de bilan. Chaque journée se terminant par la présence d'un élève de la classe « tuteur », pour faire le lien.

Notre hypothèse de départ était que ces élèves étaient en souffrance, qu'ils étaient intelligents et ne le savaient pas ou ne savaient pas mettre en œuvre leur intelligence. Il fallait donc restaurer l'image d'eux-mêmes, faire la preuve de leurs capacités dans des activités qui mettent en œuvre la réflexion, qui ne soient pas vécues comme ludiques pour être crédibles par rapport aux maîtres des classes de ces élèves.

L'enseignante a donc conçu des journées avec temps d'atelier philo (l'intelligence, la colère) de travail méthodologique (l'attention, la mémoire), de défis, mathématiques ou scientifiques et de textes forts « le grand combat » de Michaux, « la peau bleue » de Ch. Léourier et de temps d'auto-évaluation.

Ces deux modules ont été passionnants, mais extrêmement difficiles à vivre, et pour la maîtresse et pour les élèves. Les élèves se sont sentis « forcés » au travail intellectuel auquel ils ne sont pas habitués, dans la classe ils peuvent faire semblant, alors que là, ils n'étaient pas lâchés une minute. Les élèves ont confirmé ce qu'on devinait mais bien au delà. Leurs représentations de l'intelligence, du savoir, de l'apprentissage, de leur place, du regard qu'on porte sur eux, nous permettent de comprendre leur colère, ou leur inhibition. Ils ont pris plaisir à résoudre, ensemble, des problèmes difficiles, à négocier entre eux et avec la maîtresse. Ils ont pu, s'ils le souhaitaient et quand ils le souhaitaient, transporter certains de leurs acquis dans leur classe. Ils ont pu se risquer à l'apprentissage, se risquer à la pensée, prendre conscience de leurs réussites et de leurs échecs sans en être anéantis.

Difficiles aussi pour la maîtresse. Les élèves ont beaucoup résisté, ils ont montré, dans les auto-évaluations, les ateliers philo, la partie accidentée d'eux-mêmes et il a fallu toute l'énergie de la maîtresse pour s'adresser à ce qu'il y a en eux d'intact, pour les pousser à donner à voir cette partie d'eux-mêmes qu'ils ignorent souvent tout autant que les autres et c'est sans doute ce qu'ils ont vécu comme un « forçage » ; difficile aussi de rendre compte après chaque séance, aux maîtres concernés des éléments positifs qu'elle avait pu percevoir afin de changer le regard, d'être dans la « futurisation. »

Bien évidemment ce qui est interrogé par le dispositif au-delà de ces élèves « autrement que prévu », c'est la pratique quotidienne de la classe, le rôle de l'évaluation, la circulation de la parole de chacun.

Le dispositif se poursuit : pour le premier groupe, plusieurs semaines se sont écoulées, la maîtresse est passée dans les classes pour dire ce qu'elle avait fait avec les élèves, reprendre contact et proposer une nouvelle démarche et la demande des élèves est forte, ils n'acceptent pas la proposition de temps de travail d'une heure et demie et négocient pied à pied pour une demi-journée. Il faut savoir que dans ce groupe comme dans l'autre d'ailleurs des élèves étaient en refus du dispositif. Un élève s'est complètement transformé. La co-réflexion se poursuit sur le dispositif de suivi jusqu'à la fin de l'année et sur le comment l'améliorer à la rentrée.

Bien évidemment, il faudrait une école où les enfants « autrement que prévu » pourraient être pris en charge dans le cadre de la classe et pas hors la classe et pas seulement dans des lieux expérimentaux comme l'école de la Neuville, mais dans n'importe quelle école de quartier. **C'est toute la formation qu'il faut alors repenser ainsi que l'accompagnement des équipes.**

Liliane Chalon IEN L'Haÿ les Roses.

Présentation du S. au S. en Sciences de l'éducation à Nanterre

Le vendredi 15 décembre 2006, Jeanne Moll a été invitée par Claudine Blanchard-Laville, à présenter à ses étudiants de 3^{ème} cycle en master d'analyses de pratiques professionnelles auxquels s'étaient joints des doctorants, la spécificité du S. au S.

Lors du séminaire dialogué qui s'est déroulé sur une journée, Jeanne Moll a montré comment le S. au S. s'inscrit dans une histoire de rencontres (Jacques Lévine et Michaël Balint, J. Lévine et des enseignants en proie à des difficultés dès le début des années 70), comment l'initiative de son fondateur l'a conduit à mettre en place une méthode de travail précise et à créer avec ses proches collaborateurs une association des groupes de S. au S. en 1993 ainsi qu'un organe de publication *Je est un autre*.

Elle a montré ensuite que cette histoire participe d'un mouvement culturel plus vaste qui remonte au début du 20^{ème} siècle, lorsque des pédagogues et des psychanalystes de langue allemande ont décidé de penser ensemble les conditions d'une autre éducation (& son livre *La pédagogie psychanalytique*, Dunod, 1989).

Après avoir souligné l'inscription du S. au S. dans une éthique qui privilégie le questionnement et l'acceptation de nos déterminations intersubjectives, J. Moll a présenté le cadre et les quatre temps de la méthode du S. au S. à partir d'exemples de cas tirés de sa propre pratique d'animatrice de groupes.

Un débat très intéressant s'est engagé avec les étudiants, notamment au sujet de ce qui spécifie le 2^{ème} temps – l'accent mis sur le changement de point de vue, sur la place faite à l'autre de la relation – et qui différencie nettement le S. au S. de l'analyse de pratiques telle que C. Blanchard-Laville la théorise et la pratique. La question du transfert a retenu l'attention dans la mesure où en S. au S. elle n'est pas traitée directement mais plutôt par des détours qui amènent les participants des groupes à y réfléchir à partir des

situations exposées et élaborées ensemble, mais aussi à partir des apports théoriques de l'animateur qui emprunte à Freud, Bion, Winnicott et J. Lévine de quoi alimenter la pensée.

La vie de l'Agsas (Agsas.free.fr)

La revue

Le numéro 16 est paru, dans le prolongement du colloque d'octobre 2005 qui portait sur : « Les relations Ecole-familles ». Il est en vente au prix de 15 euros, port compris

Nos rencontres sur le terrain

Meudon le 30/11/2006 (BD)

Dammarié les Lys, le 9 décembre 2006 (SP/BD)

Lyon, le 20 décembre 2006 (HV-SP)

Nanterre 15/12/2006 (JM-CF texte par ailleurs)

Meudon le 22/12/2006 (BD)

La Rochelle 23 janvier 2007 (CD/BD)

Melun, le 30 janvier 2007(BD)

Paris CRAP 3/02/2006 (G.Ch/BD)

Intervention dans une école maternelle du 11^{ème}. (personnels enseignants et EVS qui ont découvert le S au S et vont rejoindre le groupe académique) (HB)

Caen 12/03/2006 (BD)

Prévisions

IUFM Bonneuil le 26 mars 2007 (JL)

Strasbourg 23 avril (JM)

AOSTE 9 mai (JM)

Nice, le 23 mai 2007 (G. Ch;/BD)

Sainte Anne, ateliers de philo, 2007/2008 (HB)

Ateliers de philo

Une autre émission consacrée aux ateliers de philosophie sera diffusée sur France Inter (Nous Autres »), le vendredi 13 avril de 20h30 environ à 21h..

Elle aura pour thème : le regard philosophique des enfants sur la politique et donc, sur l'actualité présidentielle.

Formation d'animateurs de soutien au soutien :

La dernière formation prévue pour cette année scolaire, toujours à Paris : les 9 et 10 juin 2007.

Formation des 17 et 18 mars 2007 : 45 participants

Formation des 2 et 3 décembre 2006 : 35 participants

Le prochain colloque

Il aura lieu les 6 et 7 octobre 2007, à Paris, au Foyer des Lycéennes.

Le thème :

Quels espaces d'initiatives dans les institutions?

En proposant ce thème de réflexion, nous souhaitons nous interroger sur notre rapport souvent craintif aux institutions dans lesquelles nous travaillons.

Qu'est-ce qui se cache sous les plaintes et les critiques souvent acerbes que nous formulons à leur égard?

Pourquoi est-il si difficile de se questionner, sur soi, sur l'autre, sur l'institution? Comment agir?

Pourquoi l'institution a-t-elle tant de mal à penser (panser) ses propres problèmes?

Pourquoi est-il si difficile de nous penser comme membres à part entière de l'institution et donc responsables individuellement et collectivement de ce qui s'y passe?

Comment pouvons-nous davantage nous engager comme acteurs de l'institution pour qu'elle devienne véritablement institutante de l'humain

Contacts

Bernard Delattre :
36 Rue du Gal de Gaulle
76250 Déville les Rouen
Tel : 02 35 79 97 28
06 24 28 76 02

Bernard.Delattre4@wanadoo.fr

Jacques Lévine :
2 Place du Gal Koenig
75017 Paris
Tel : 01 45 74 03 51

jacques.levine@wanadoo.fr

Jeanne Moll :
Buchenweg 1 B
D 76532 Baden Baden
Allemagne
Tel : 00 49 7221 548 65

jeannemoll@yahoo.fr

Françoise Le Meur :
20 Chemin de Montgeroult
95650 Boissy l'Aillerie
Tel : 01 34 42 15 79

francoise.lemeur@free.fr

Geneviève CHAMBARD
3 Allée du Belvédère
77310 Saint-Fargeau
chambard.roland@neuf.fr

Nos publications

La revue : « JE EST UN AUTRE »

2006 N° 16 : **Relations école-famille** (15 €, port compris)
2005 N°15 : **L'instance-monde** (15€ port compris).
2004 N°14 : **Quel avenir pour les instances paternelle et maternelle ?** (8 € port compris)
2003 N°13 : **Le nouveau peuple scolaire**(8 € port compris)
2002 N°12 : **Le moi et le groupe**(8 € port compris)
2001 N°11 : **Le corps dans tous ses états** (8 € port compris)
(20€ par achat de 3 numéros, au choix : 11/12/13 ou14)

Les brochures sur les Ateliers de philo

Essai sur le monde philosophique de l'enfant : (5 euros)
La notion de monde philosophique des enfants (8 euros)
(pour chacune, ajouter 2 euros si envoi)
Pour toute commande envoyer un chèque à l'ordre de l'Agas au Secrétaire Général

Les livres

Je est un autre, Jacques Lévine et Jeanne Moll (ESF Editions)

Pour une anthropologie des savoirs scolaires, Jacques Lévine et Michel Dévelay (ESF Editions)

Au risque de l'adoption le dernier livre de Cécile Delannoy (Editions de la Découverte), (Préface de Jacques Lévine)

Pédagogie et psychanalyse M. Cifali et J. Moll (L'harmattan 2004) réédition,

Aux Editions Belin : « **Si on rêvait** », un ouvrage auquel ont participé Jacques Lévine (deux textes) et Hélène Voisin, dans l'esprit des ateliers de recherche de l'Agas. (29 euros)

A paraître :

« **Mat et Ma Tic et compagnie** » Daniel GOSTAIN, chez Bayard jeunesse, fin mars.

Porter un nouveau regard sur les mathématiques, c'est possible ! C'est ce que se propose de démontrer Daniel Gostain, avec son nouveau livre.

Tout comme « Verbes, sujets et compagnie » sorti il y a deux ans dont Jacques Lévine a écrit la préface, le lecteur se trouve embarqué dans une aventure trépidante, cette fois-ci avec les jumeaux Mat et Ma Tic.

Sur l'île Fantastik vivent des peuples, les Graphitik, les Problématik, les Narratik, les Motik, les Philosotik,... qui portent un regard bien singulier sur le monde des nombres, des calculs, des figures et des mesures .

Et les mathématiques prennent un autre visage...

BULLETIN D'ADHESION

Nom.....

Prénom :.....

Profession :.....

Adresse :.....

Tél :.....

E-mail :.....

adhère à l'AGSAS pour l'année 2006/2007 et recevra le N° 17 de la revue « Je est un Autre » ainsi que trois publications de « La Lettre de l'Agas »

(Chèque de 30 euros à l'ordre de l'AGSAS à envoyer à Bernard Delattre)