

# LA LETTRE DE L'AGSAS

Association des Groupes de Soutien au Soutien

**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](mailto:Bernard.Delattre4@wanadoo.fr)  
Jacques Lévine :  
2 Place du Gal Koenig  
75017 Paris  
Tel : 01 45 74 03 51  
[jacques.levine@wanadoo.fr](mailto:jacques.levine@wanadoo.fr)  
Jeanne Moll :  
Buchenweg 1 B  
D 76532 Baden Baden  
Allemagne  
Tel : 00 49 7221 548 65  
[jeannemoll@yahoo.fr](mailto:jeannemoll@yahoo.fr)  
Françoise Le Meur :  
20 Chemin de Montgeroult  
95650 Boissy l'Aillierie  
Tel : 01 34 42 15 79  
[françoise.lemeur@free.fr](mailto:françoise.lemeur@free.fr)  
Geneviève CHAMBARD  
3 Allée du Belvédère  
77310 Saint-Fargeau  
[chambard.roland@neuf.fr](mailto:chambard.roland@neuf.fr)

Si vous souhaitez adhérer à l'Agsas, (l'adhésion fonctionne par année scolaire) ce qui permet de recevoir un numéro de la revue et trois Lettres de l'Agsas par an, veuillez adresser un chèque de 30 Euros à l'ordre de l'Agsas au Secrétaire général, Bernard Delattre. (Bulletin d'adhésion en page 7)  
**Dans vos coordonnées, veuillez indiquer votre e-mail si vous en possédez un. Merci.**

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

N'hésitez pas à consulter notre site :  
<http://www.agzas.free.fr>

## Editorial :

« *C'est un monde de jungle que révèlent les nuits d'émeute dans le 93. Un monde avec ses bandes ethniques, ses islamistes et ses trafics souterrains, de véritables contresociétés repliées sur elles-mêmes qui défient la République.* » .

« *Pendant dix nuits, même scénario, voitures, entrepôts, gymnases, sont les cibles d'une colère qui s'appelle désormais la rage qui, apparemment, ne répond à aucun mot d'ordre, à aucune organisation.*

Azouz Begag : « *Quand on a une gueule d'arabe ou de noir, ce n'est pas facile de trouver du travail, même lorsqu'on a un bac + 3* ».

« *Les habitants se mobilisent pour protéger les lieux publics. Pourquoi ces émeutes ?* » (Marianne / 5 au 11 novembre 2005)

Quel est le problème de fond, aussi bien au niveau de la société que de l'école ?

A l'école, nous constatons la même disjonction, la même déliaison, le même sentiment de non appartenance de la part d'une fraction de la population scolaire.

Depuis quarante ans, la classe politique et les « penseurs » de l'éducation nationale banalisent cette situation. Et même, ils accusent de manquer d'exigence et de faire preuve de trop de compréhension, ceux qui, comme nous, essaient de pénétrer avec rigueur dans la nature des dysfonctionnements, ne se contentent pas du « y'a qu'à », font des propositions réalistes,

Quand il s'agit d'adultes, on comprend la colère des agriculteurs bretons qui mettent le feu au Parlement de Rennes. On comprend qu'une poignée d'écologistes virulents arrachent des plantations de maïs transgénique ou cassent un Mac Do.

Mais dès qu'il s'agit de la colère d'enfants et d'adolescents, là, plus personne n'est prêt à comprendre.

Comment se construit cette colère, dès la Maternelle ? Pourquoi reste-t-elle durable et nous met-elle dans l'impuissance ?

A l'égard de ces nouveaux enfants, en provenance de ces nouvelles familles, affrontés à une nouvelle société, nous éprouvons inconsciemment une haine de la mise en question du statut des adultes.

Ce qu'il y a d'étrange dans le phénomène qui exerce de tels ravages, c'est qu'il s'installe à l'intérieur des enfants, non seulement des noyaux de violence et de refus de pactisation, mais un Moi qui tire sa valeur et sa fierté de proclamer son « identité négative ». C'est par elle que ces enfants se donnent la preuve d'un Moi réel qu'ils considèrent aussi important que le Moi social auquel on voudrait qu'ils adhèrent.

**En réalité, nous sommes en présence de deux systèmes de valeurs, comme Freud l'avait prévu : la défense primaire de l'intégrité du Moi devient, dans les cas où elle est gravement menacée, plus forte que les interdits et les injonctions à l'alignement aux normes sociales.**

Face à ces situations, sociologiquement et anthropologiquement nouvelles, sommes-nous démunis ?

**Nous continuons à croire – perseverare diabolicum – qu'il suffira d'exiger pour obtenir et de faire l'effort de comprendre pour être compris.**

(suite p. 2 )

(suite de l'éditorial)

On trouvera, dans le livre rouge « Je est un Autre » (parution 2000) tout un chapitre consacré à la place envahissante que prend l'inhumain dans le système scolaire, malgré les remarquables efforts d'humanisation de bon nombre d'enseignants

Nous avons également détaillé, dans plusieurs numéros de notre revue « Je est un Autre », les trois mesures de remédiation qui nous paraissent fondamentales pour lutter contre l'émergence de l'inhumain dans l'école, notamment l'inhumain des comportements institutionnels trop souvent passés sous silence pour ne pas faire de vagues.

De nouvelles structures concernant l'entrée dans le groupe, l'entrée dans l'écrit, l'entrée dans le monde des valeurs, prioritairement pour les enfants fragiles ou défavorisés, sont devenues d'une extrême urgence. Nous aimerions que nos propositions soient prises en considération. Notamment nos modes de travail avec les familles, les enfants et les enseignants, lors des premières confrontations avec l'autorité, lors du passage de la maison à l'école, lors de l'entrée dans l'écrit (qui ne se présente pas du tout sur le mode simpliste habituellement décrit) et lors de la prise de conscience des valeurs nécessaires au « vivre ensemble ».

A l'échelle du globe, ce qui domine, c'est un enfermement dans des idéologies et des logiques qu'on considère comme inconciliables (conflits de croyance, conceptions divergentes de la lutte contre l'inégalité, de la place de la sexualité et de l'agressivité, de l'être et du paraître, de l'argent et de l'éthique).

Le moment est venu de donner toute sa place au « comment va-t-on faire ? » qui doit succéder au constat de méconnaissance réciproque. Tel est l'un des enjeux majeurs de la pédagogie qui va bien au-delà du problème, tel qu'il est posé en termes réducteurs, de « socle des apprentissages ».

En tout cas, pour l'intelligibilité et la maîtrise des phénomènes ambiants, il semble bien que, pour saisir les « trous » et les nouvelles structures qui s'installent dans le Moi de nos enfants, nous ayons à accomplir un effort qui s'apparente à celui qui a été nécessaire pour introduire la physique quantique dans le contexte de la physique ondulatoire.

De même que dans d'autres domaines un tel écart à combler ne paraît pas insurmontable, dans le domaine de la pédagogie et des relations humaines, la disparité entre les conceptions anciennes et celles qu'impose une brûlante actualité peut et doit se révéler, comme un puissant défi à relever.

Jacques LEVINE et Bernard DELATTRE.

## De retour du colloque...

### Petit chemin pour une rencontre avec l'AGSAS... Premières impressions (1)

Tandis que je cherchais à m'informer, il y a quelques mois, sur les pratiques philosophiques d'enfants à l'école, se sont présentés sur mon chemin *Je est un autre* et *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*.

Après une passionnante lecture de ces oeuvres de référence, j'écrivais à « votre » secrétaire Bernard Delattre :

« [...] Cela a été un grand bonheur de découvrir l'AGSAS, notamment par la lecture de *Je est un autre*, qui ouvre de très belles perspectives. Vous savez sans doute le plaisir qu'il y a à interroger des intuitions personnelles fragiles grâce à la pensée et l'action de personnes qui s'appuient sur un « appareil » théorique rigoureux [...]. »

Suivaient mon adhésion à votre association, et enfin, ces 8 et 9 octobre 2005, ma première participation au colloque de Paris (auquel mon amie Chama, psychologue, acceptait bien volontiers de m'accompagner).

La grande qualité des débats, mus par une exemplaire démarche, m'est apparu attester du tissage d'une pensée en marche et d'actions sur le réel. Infiniment précieux, stimulant, aidant, et donc invitant !

Professeur des écoles en Bretagne, je travaille tout particulièrement dans les champs de la Coopération à l'école et du Théâtre-Education. C'est avec grand intérêt que je poursuivrai avec vous le chemin ébauché, tant les apports de l'AGSAS me semblent faire un écho inédit et constructif aux élans et demandes de la sphère éducative...

Tous mes remerciements pour l'accueil que vous savez réserver à ceux qui vous découvrent et vous rejoignent.

**Katell Tison-Deimat**  
**Animatrice pédagogique à l'OCCE 22**

## Colloque « Désir d'apprendre, Désir de former, désir de se former »

Marseille, du 8 au 13 juillet 2005

Du 8 au 13 juillet 2005 à Marseille, dans le cadre de l'**université d'été organisée par l'Equipe Hermès de l'université de Provence sous l'égide de Georges Chappaz et de Monique Lafont**, une vingtaine de personnes inscrites à une formation de formateurs d'une semaine ainsi que quatre-vingt autres participant à un colloque de trois jours ont réfléchi ensemble au thème du « **désir d'apprendre, désir de former, désir de se former** ». Inclus dans la session, les trois jours de colloque permirent à des intervenants aux références théoriques diverses (psychanalytique, psychosociologique, éthologique, cognitiviste, neurologique..) d'apporter leur éclairage à plus d'une centaine de participants appartenant à tout horizon éducatif et formatif. Les premiers échanges ont mis à jour la richesse des connotations liées au mot « désir » qu'une large majorité situait du côté de la vie, du mouvement, de l'énergie plutôt que du côté du manque, du sexuel ou de la mort : autocensure du premier jour ? Ou effet de sélection d'une vingtaine de motivés, tous voués au culte de la vie !? Quelques questions émergent : la part de la conscience dans le désir ? Et l'autre ? L'intime et le professionnel ? Désir et institution ? Que penser du désir d'aide ? Et du désir de former ? Et celui de détruire ? Déjà, l'impression que les mots, comme l'eau, coulent et s'échappent.. A chacun son tri...

C'est ce que nous avons fait lors du colloque qui a été ce que l'on fait de mieux en la matière sur la planète éducation et l'équipe Hermès pouvait en être fière : il fut une véritable rencontre par la diversité des points de vue (mais sans crispation) parmi lesquels on pouvait même trouver des réponses à ses questions...

Oui, il y a de la conscience, de la représentation, de la construction, dans le désir. C'est même indispensable si on le situe du côté de l'agir sur le monde (Gérard Vergnaud). Mais il y a aussi de l'archaïque que Jacques Lévine situe du côté du désir d'appartenance, ce désir qui se souvient du contact premier mère/enfant et donne pour base au désir d'apprendre le désir d'être accepté par l'autre.

Apprendre n'est pas savoir. L'apprendre se construit alors que le désir de savoir puise à la source pulsionnelle (désir de connaître les origines, pulsion scopique). La demande s'adresse à l'autre, parent d'abord, et ouvre le champ du désir. Tout enfant théorise son expérience nous rappelle Dominique Ginet. (Comme le participant à un groupe d'analyse de pratiques professionnelles...)

En s'appuyant sur un modèle des systèmes de motivation humaine Daniel Favre insiste sur le fait que la notion de désir révèle une complexité dont la prise en compte éclaire les différents modes d'intervention des formateurs ou des enseignants. La motivation exogène s'apparente à une forme de manipulation : Y recourir devra être fait en pleine conscience dans une perspective d'émancipation, en revanche sera favorisé au maximum l'accompagnement des dispositifs d'apprentissage où la motivation principale de l'apprenant est endogène.

Apprendre n'implique pas nécessairement le désir. Pierre Clément, éthologue, pour nous en convaincre, nous rappelle que même le grillon est capable d'apprendre...Et le désir du grillon a fait assez peu parler de lui jusqu'à présent...Le désir passe donc, là encore, par une intention, un projet, bref, un sujet avec son inévitable « pendant » : l'autre, qui ouvre immédiatement des centaines de portes conceptuelles...

Des distinctions fortes, au cœur de l'acte de formation sont faites : influencer (jouer sur l'identification), manipuler (l'autre-objet), accompagner (l'autre vers l'autonomie) ; ou bien encore : l'explication (l'enseignement), l'implication (l'accompagnement), l'application (technique) (Patrice Buysières)

Loin de l'angélisme du désir d'aide, Jeanne Moll nous montre les deux tentations à éviter pour le formateur : celle de modeler l'autre, (versant obsessionnel et mortifère), et celui de le séduire (versant pervers)

Etre en retrait pour laisser de la place au désir de l'autre mais camper solidement sur son désir

de secouer le cocotier institutionnel grâce à la revigoration du processus instituant, nous dit d'un souffle puissant Ignacio Garaté-Martinez, parlant même d' « éthique de la séparation », sans que l'amour soit nécessairement au rendez-vous.

Enfin, que vaut l'étanchéité des points de vue après avoir entendu Philippe Meynieu nous rappeler que sans message sensoriel envoyé par la partie la plus archaïque du système nerveux, pas d'activité du cerveau ?

Des points d'accord et des repères communs se cristallisent en fin de colloque : tous insistent sur la nécessité d'un cadre, de règles, de valeurs, clairement énoncés avant de faire confiance à la force étayante et dynamisante du groupe et sur la nécessité pour l'enseignant, le formateur, de serrer au plus près la singularité de ce à quoi il a à faire : personne, situation, groupe.

(Se) Trans-former : toute l'université d'été ne tiendrait-elle pas dans ce préfixe et ce pronom *personnel réfléchi* ?...

*Claudine Cicoella*

### **De retour du colloque...**

#### **Mon bilan ...                      Premières impressions (2)**

Je suis principal adjoint dans un collège près de Rouen. J'y entame ma troisième rentrée. J'ai 34 ans.

Je participe depuis la rentrée scolaire 2004 à un groupe de soutien au soutien animé par Solange PETIOT, membre de l'AGSAS.

Je n'avais jusqu'alors jamais participé à un colloque. Lorsqu'on me l'a proposé, c'est le sujet qui m'a convaincu. L'idée de vivre un « colloque » ne m'enchantait pas véritablement. J'en avais l'image d'un échange entre spécialistes jargonnants. J'y ai vécu une tout autre aventure, une découverte qui fut une véritable bouffée d'oxygène.

D'abord j'y ai rencontré Jacques Lévine dont le nom chantait régulièrement à mes oreilles au travers des réunions de soutien au soutien. Un penseur subtil mais très proche du terrain, revendiquant cette position dans une proximité relationnelle pleine d'humour, d'attention mais aussi de vigilance quant au « parler vrai » et au « discours non jargonnant », quant à la place de toutes les opinions dans la co-réflexion. J'ai eu la sensation que la porte de la compréhension de certains concepts de psychologie, de sociologie m'était ouverte.

Ensuite, c'est justement ce partage réflexif qui m'a intéressé. D'autant plus qu'il a eu lieu entre des praticiens de tous horizons éducatifs et des personnes beaucoup plus empreintes de théorie. J'ai trouvé très étonnant ce melting-pot. Une assemblée d'environ 80 personnes où la parole d'un professeur des écoles côtoie celle d'un psychologue responsable d'un centre spécialisé pour des enfants en difficultés, le tout agrémenté par les idées d'une principale de collège, d'un professeur de français de lycée professionnel, d'une formatrice de professeurs au sein de l'institution scolaire portugaise. Doucement je me suis senti emmené par cette dynamique de réflexion commune, autour d'un thème qui me touche, dont l'objectif était, entre autre, de rester ancré dans le concret.

Enfin, j'ai retenu et apprécié la clarté organisationnelle de cette réflexion autour des quatre temps énoncés dès l'ouverture du colloque par Jeanne Moll et Jacques Lévine:

1. Le dire émotionnel des satisfactions et insatisfactions dans les relations entre l'école (le collège et le lycée) et les familles
2. Pour une meilleure localisation des dysfonctionnements scolaires et familiaux à l'origine des malentendus

(Suite page 8)

## La nouvelle lutte des classes : Parents contre enseignants.

Tel est le titre provocant que publia en première page l'hebdomadaire allemand « Die Zeit » dans son édition du 20 octobre 2005. Le problème complexe des relations école / familles est loin, on le voit, d'être limité à la France. Quel est donc l'objet du litige ? De quoi se plaignent les parents et les enseignants dans une Allemagne qui subit, comme notre pays, de fortes pressions économiques et où, dans les grandes villes, la population d'immigrés est concentrée dans des quartiers qu'évitent les familles aisées ?

Dans son article intitulé « une lutte des classes allemande », le journaliste souligne l'aggravation de la méfiance réciproque ainsi que l'insuffisance de la communication.

Les griefs des parents :

R. Hendricks qui a présidé pendant 15 ans le Conseil Fédéral des parents fait un bilan amer de son expérience. Pour elle, l'influence des parents à l'école est à peu près nulle bien que des lois réglementent leurs droits à l'information et les modes d'élection de leurs représentants. Les réunions existantes ne seraient que des alibis et le pouvoir très unilatéralement réparti. Elle va jusqu'à dire que « les enfants sont livrés à l'école ». D'autres parents accusent les enseignants de ne pas accepter les critiques qu'ils leur adressent et de se venger sur les enfants.

Les plaintes des enseignants :

Elles concernent l'intrusion des familles qui n'hésitent pas à contester leur pédagogie et menacent de prendre un avocat quand leur enfant risque de redoubler ou d'en référer à des politiques. De véritables chasses à l'homme peuvent avoir lieu lors de réunions de parents lorsque des professeurs n'acceptent pas de remettre en question leur pédagogie. Il n'est pas rare que certains parents soient vraiment redoutés.

Quelles raisons peut-on trouver au climat de suspicion mutuelle?

Le journaliste pense qu'aucun des deux partis n'a tout à fait tort ; malheureusement chacun cherche la faute chez l'autre sans être prêt à admettre ses propres manques. A l'origine de l'accentuation de la méfiance, il y a sans doute un fait de société, à savoir que la répartition traditionnelle des rôles – selon lesquels la famille éduque et l'école instruit - ne fonctionne plus. D'autre part, le climat conflictuel est aggravé par le fait que le système scolaire allemand favorise les malentendus et les tensions, or l'école n'a ni le temps ni les moyens d'y remédier :

1. Il n'est guère d'autre pays en Europe qui sélectionne aussi précocement et définitivement les élèves pour des types d'écoles différents ( rappelons que c'est à la fin de la 4<sup>ème</sup> année du primaire qu'en Bade-Wurtemberg, en Bavière et dans de nombreux autres *Länder* les enfants sont orientés, selon leurs résultats - vers le *Gymnasium* qui mène en 9 ans ( bientôt réduits à 8 ) au bac, vers la *Realschule* qui mène en 6 ans à un examen ouvrant à des formations diverses, vers la *Hauptschule* où sont dirigés les enfants les moins performants qui, en sortant à 15 ans, peuvent entrer en apprentissage. ). Des passerelles existent, certes, mais elles sont rarement utilisées. Il en résulte que la contrainte pour les parents de choisir si tôt un type d'école qui détermine l'avenir de leur enfant pèse de tout son poids sur les relations avec l'institution scolaire.

2. Les cours n'ayant lieu que les matins jusqu'à 13 heures, il reste peu de temps pour le dialogue école/familles.

3. Il existe des réunions parents - professeurs mais elles sont très formelles et les familles les plus modestes n'y participent généralement pas.

4. Les enseignants sont peu, pour ne pas dire pas préparés à accueillir des enfants non germanophones et ils ne savent comment faire avec des élèves dépourvus de toute éducation. D'autre part, ils n'ont jamais appris à travailler en équipe, ni avec les collègues, ni avec les parents, pas plus qu'à gérer des conflits. Dans les écoles, il n'y a ni psychologues, ni travailleurs sociaux comme en Scandinavie ou en Grande Bretagne.

Toutes ces raisons amènent les familles aisées soucieuses de la réussite de leurs enfants à recourir de plus en plus aux cours privés qui, depuis le début des années 90, ont connu un développement exponentiel.

Depuis la création d'écoles de jour (*Ganztagschule*), des directeurs d'école constatent que trop de parents sont enclins à déléguer leur responsabilité éducative à l'école. Les parents sont satisfaits de cette institution nouvelle mais ils lui en veulent en même temps de leur dérober en quelque sorte leurs enfants qu'ils surprotègent, d'où leur suspicion grandissante à l'égard des enseignants.

Comment rétablir la confiance ?

Par la coopération et le dialogue. Bien des écoles expérimentent depuis quelques années de nouvelles formes de coopération : par le biais de contrats éducatifs et de programmes qui fixent des objectifs communs, par la médiation de cours de langues destinés aux enfants et aux parents dans les écoles des quartiers défavorisés. Dans d'autres cas, les écoles font intervenir des parents en tant qu'« experts de la réalité » pour parler de leur profession ou participer à des projets d'école.

Dans une école primaire supérieure (*Hauptschule*) de Berlin, les enseignants ont créé une école des parents. Ils avaient abandonné le rythme des séquences de 45 minutes et structuré leur enseignement autour de thèmes. Mais au fil des ans, la discipline des élèves s'était beaucoup relâchée, ils ne faisaient pas les devoirs et les garçons se montraient de plus en plus violents. Quand les professeurs s'en plaignaient aux parents, ceux-ci prenaient une attitude défensive ou bien ils avouaient leur impuissance. C'est alors que les enseignants ont eu l'idée de soutenir les parents dans leur tâche éducative et de leur demander en contre partie de s'engager à fréquenter 10 séances de 90 minutes pour y apprendre l'art d'encourager et de complimenter leurs enfants mais aussi pour développer la capacité de leur poser des limites.

Dans le quartier turc de Berlin, le *Café des parents* réunit depuis deux ans, sous la conduite d'animateurs turcs, de dix à trente mères d'enfants du primaire. On y discute de questions éducatives, des programmes de télévision aussi. Depuis peu, quelques hommes fréquentent le Café des parents. Les familles turques tiennent généralement l'école en haute estime mais elles ont peur de l'institution, d'où l'effort que font les enseignants de certains établissements pour aller vers elles. Depuis la rentrée de l'automne 2005, ils distribuent un passeport pour apprendre (*Lernpass*) où les parents sont invités à inscrire les progrès éducatifs de leur enfant. De leur côté, les responsables de la politique éducative visent davantage de transparence, ils pressent les établissements scolaires de se présenter publiquement, de faire état de leurs projets, voire de faire leur portrait, comme les y oblige le gouvernement de Saxe, sur les pages internet du Ministère.

Tous ces efforts sont à saluer mais ils n'oblitérent pas le fait que le principe démocratique d'une école pour tous est boycotté par les parents aisés ; ces derniers n'hésitent pas à contourner la loi prescrivant que les enfants doivent fréquenter l'école de leur quartier quand ils estiment que les migrants sont trop nombreux là où ils habitent. Ainsi, dans les quartiers nord de Dortmund, où le risque de ghettoïsation s'accroît avec 2 enfants germanophones pour 7 à 8 enfants de langue maternelle étrangère. Pour répondre aux pressions des parents, le Land de Rhénanie-Westfalie a décrété qu'ils pourraient choisir leur école à partir de 2008.

Toujours est-il que dans les circonstances actuelles, le problème, dans beaucoup d'écoles, ce ne sont pas les enfants, dit le journaliste, ce sont les adultes et surtout l'ambition démesurée des parents.

Jeanne Moll

## Les activités de l'Agsas :

**La revue :** Le numéro 15 est paru, dans le prolongement du colloque d'octobre 2004 qui portait sur *l'instance monde dans la pensée des enfants d'aujourd'hui*. Il est en vente au prix de 15 euros, port compris.

Le numéro 16 est en cours de préparation, dans le prolongement du colloque 2005, qui portait sur les relations Ecole-familles.

Si vous souhaitez envoyer un texte à paraître dans ce numéro, merci de prendre contact avec Jeanne Moll, responsable de la revue.

**Nos rencontres sur le terrain :** (depuis la rentrée) :

Lille, le 16 septembre, Congrès des psychologues scolaires.

Strasbourg, le 20 septembre, à la demande de l'IPLS (Institut pour la promotion du lien social)

Paris, le 19 octobre, Colloque sur la bien-traitance, à l'espace Reuilly.

- **Ateliers de philo :** La dernière formation initiale a eu lieu à Paris, le 9 novembre 2005; elle a réuni un public de 50 personnes environ.

La journée de formation continue, initialement prévue le 30 novembre 2005, se déroulera à Paris le 8 mars 2006.

- **Formation d'animateurs de soutien au soutien :** Les prochaines formations auront lieu les 3 et 4 décembre 2005, les 18 et 19 mars 2006, les 10 et 11 juin 2006 dans les conditions habituelles, se renseigner auprès du secrétaire général.

**Le colloque :** Il aura lieu les 7 et 8 octobre 2006, à Paris ; la réflexion portera sur un thème qui sera arrêté au prochain CA de l'Agsas, le 3 décembre 2006, et annoncé dans la prochaine Lettre de l'Agsas qui paraîtra en février-mars 2006.

**Nos publications :**

- **La revue :** « JE EST UN AUTRE » : Le N° 15 (voir plus haut) Le N° 14 : Quel avenir pour les instances paternelle et maternelle ? est paru en avril 2004. Il est disponible au prix de 13 Euros, port compris. Le N° 11 : Le corps dans tous ses états, le N° 12 : Le moi et le groupe, le N° 13 : Le nouveau peuple scolaire. Sont en vente au prix de **8 euros**. (20 euros pour l'achat des 3 revues 11, 12 et 13, port compris, peut-être une idée de cadeau ?)

- **Les brochures sur les Ateliers de philo :** 1/Essai sur le monde philosophique de l'enfant : 5 euros (ou 7 euros, si envoi).

-2/ **VIENT DE PARAITRE : LA NOTION DE MONDE PHILOSOPHIQUE DES ENFANTS : 8 euros (10 euros, si envoi)**

*Avertissement concernant cette deuxième brochure*

*Ce texte fait suite :*

- *A l'atelier de philosophie AGSAS Je est un autre, N° spécial 2001, qui reprend divers articles parus depuis 1996*

- *Au texte paru sur Internet en 2002 : Les ateliers de philosophie AGSAS : spécificité, pratiques et fondements.*

- *Au texte de l'intervention au parlement de la Communauté française à Bruxelles 200*

*Le texte proposé ici permettra au lecteur de se rendre compte de l'état actuel de l'avancement de la recherche.*

*Ceux qui pratiquent les ateliers de philosophie Agsas avec les enfants pourront nous adresser leur contribution et, de ce fait, enrichir le travail d'élaboration mené depuis 1996.*

(Pour commander, envoyer un chèque à l'ordre de l'Agsas au Secrétaire Général.)

- **Les livres** (ESF Editions) :

JE EST UN AUTRE, Jacques Lévine et Jeanne Moll

Pour une anthropologie des savoirs scolaires, Jacques Lévine et Michel Dévelay,

Et aussi : Le dernier livre de Cécile Delannoy : Au risque de l'adoption, aux Editions de la Découverte, (Préface de Jacques Lévine)

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

✂-----

### BULLETIN D'ADHESION

Nom, Prénom :.....Profession :.....

Adresse :.....

Tél :.....E-mail :.....

adhère à l'AGSAS, pour l'année scolaire 2005/2006 , recevra le N° 16 de la revue : « Je est un autre » et trois fois par an, la Lettre de L'Agsas.

3. Sur la base du parler vrai, quelles perspectives de coopération constructive ?

4. Pour une nouvelle méthodologie de la concertation famille-école.

Cela m'a permis à chaque instant de savoir à quel stade de la réflexion le groupe se situait et de m'y positionner. Cela m'a permis de faire avancer ma réflexion au sein du groupe dans des directions auxquelles je n'avais pas encore pensé, de conforter des pistes sur lesquelles je m'étais risqué sans autres repères que mon intuition.

J'ai vécu un réel moment de partage réflexif entre praticiens et chercheurs engagés. J'ai vécu un lieu où l'on s'autorise à penser et à dire ce que l'on pense. J'ai trouvé dans ce colloque, matière à avancer dans ma réflexion professionnelle sur le sujet proposé notamment dans ce que l'action peut-être. Je me suis senti accueilli dans une réflexion commune tournée vers l'avenir, qui m'a donné le sentiment d'un engagement réel autour des enfants, des parents et des praticiens de l'éducation.

Voilà mon regard de novice au sein de l'AGSAS. Si le sujet m'intéresse, je reviendrai avec plaisir au prochain colloque en sachant que j'y trouverai des pistes supplémentaires pour ma pratique quotidienne.

Gwenaël Allaire

**Contact** : Pour prendre connaissance du travail de Jean Frotin, intervenant au colloque : [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr) – aller sur le sommaire – cliquer sur innovation pédagogique – puis sur bases de données innoscope – faire la recherche à partir du mot-clé « racines », cela envoie sur une page du site de l'Académie de Versailles, cliquer alors sur : « à la recherche de nos racines ».

NB : Cette publication est aussi la vôtre, elle ne demande qu'à s'enrichir, n'hésitez pas à nous faire parvenir vos réactions, une note de lecture, un coup de cœur, un témoignage,... d'avance, merci.

**Dernière minute** : Vient de paraître 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'Agsas. (29 euros)

La lettre de l'AGSAS n°25. Directeur de la publication : Jacques Lévine