

# CETTE ÉCOLE, CE COUP-LÀ, SECOUE-LA !

30

Jean Foucambert

Maintenant que nous savons un peu mieux par qui et pour quoi elle a été voulue comme ça, contre qui et contre quoi...

Dans son livre intitulé « *Après le Capitalisme* », Pierre Madelin écrivait en 2017 dans l'introduction (*Que se passe-t-il ?*) et le premier chapitre (« *Le capitalisme ne mourra pas de mort naturelle* ») quelques phrases rappelant que celui-ci « *n'est pas uniquement un système économique, c'est un phénomène social total. Nous savons désormais que sa domination ne s'exerce pas seulement sur le travail mais également sur « nos besoins et nos désirs, nos pensées et l'image que nous avons de nous-mêmes* »<sup>1</sup>. Aussi ajoutait-il : « *Si les deux guerres mondiales, l'extermination des Juifs d'Europe, l'explosion des bombes atomiques d'Hiroshima et de Nagasaki et la décolonisation figurent parmi les*

*événements les plus marquants du 20<sup>e</sup> siècle, la crise écologique mondiale sera certainement l'événement décisif du 21<sup>e</sup>, plaçant l'humanité dans une situation sans précédent.* »

Il insistait : « *Une révolution paradigmatique est donc nécessaire pour rompre avec cet imaginaire, ses présupposés et ses corollaires, etc. [...] Mais nous pensons que cette transformation majeure de nos imaginaires demeurera ineffective si elle ne s'accompagne pas d'une révolution sociale et politique. Or, rien n'indique que celle-ci, pourtant indispensable et urgente, est imminente. [...] Si elle n'est pas exclusivement liée à la dynamique du capitalisme, c'est bel et bien cette dynamique qui est aujourd'hui le principal facteur de dévastation de la terre. D'un point de vue politique, et en amont des nécessaires reconfigurations intellectuelles que nous avons évoquées, c'est le capitalisme qui doit être désigné*

*comme l'ennemi à abattre. [...] Sortie de la crise écologique et sortie du capitalisme doivent donc être considérées comme synonymes, à condition bien sûr que le capitalisme ne soit pas remplacé par un autre système porteur de ce même imaginaire.* »

N'en irait-il pas de cette même indispensable révolution pour n'importe quel composant ordinaire du fonctionnement social ? Au hasard, pour les modes de production ou la propriété collective des biens publics ? Pour l'urbanisme ou les moyens de transport ? Pour la santé comme pour le théâtre ? Et pour l'éducation ou le bon équilibre des espèces ? Aucun de ces territoires de vie collective n'a pu s'instituer en désaccord avec une ambition politique globale, nécessairement celle des forces dominant les rapports

sociaux du moment. Et donc sans faire passer toute forme d'inégalité entre individus, peuples ou classes sociales comme nécessaire, légitime et créative...

Ainsi, qu'il s'agisse de l'esclavage, du servage, de la traite des noirs, du colonialisme ou de l'achat de la force de travail pour en tirer profit<sup>2</sup>, l'humanité ne semble pas avoir encore rompu avec son *imaginaire*, ses *présupposés* et ses *corollaires*. Certes, ce que l'Histoire – telle qu'elle est majoritairement écrite et obligatoirement enseignée – nous montre, c'est qu'il y a révolution et progrès lorsque la classe sociale dominante laisse la place à une autre qui se sent prête à mieux dominer qu'elle, à approfondir les profits tirés par une minorité de l'exploitation de la force de travail du plus grand nombre. Mais si certains s'avisent d'interroger la légitimité même de cette exploitation, il ne s'agit plus alors de révolution mais de révolte anarchisante : on ne fait plus de l'Histoire mais de la Politique ! Et qui nous en donnerait le droit ?

---

(1) ► André GORZ (2) ► Ce que certains osent encore appeler salariat... (3) ► Ne pas oublier le rôle qu'il joua auprès de Thiers dans le ministère versaillais contre la Commune ni sa conception du colonialisme et de l'attitude à adopter vis-à-vis des « races inférieures » quand il en fut le ministre. Avant, pendant la création de l'école primaire, et après, c'est du même homme politique qu'il s'agit et ce n'est pas le calomnier que d'en souligner la cohérence !

## Passé...

Le coup de génie (!) de Ferry, c'est d'avoir rendu l'instruction *obligatoire* sous une multitude de formes entre lesquelles les familles ont toute liberté de choisir (publiques, privées, religieuses, laïques, philosophiques, préceptorat ou cours particuliers, etc.) mais de n'avoir accordé la *gratuité* qu'à une seule forme : celle d'État, la Communale. Chacun est assurément libre de choisir. Sauf ceux qui n'en ont pas les moyens... Être libre de choisir a un coût. On sait combien ce premier ministre de l'Instruction Publique de la 3<sup>e</sup> République passera pour un grand démocrate qui rêve d'égalité en imposant ce mode de domestication à ceux que sa classe sociale a toutes les raisons de redouter ; ce dont, quelques décennies auparavant, Villaret-Joyeuse et consorts avaient déjà eu la franchise de témoigner en affirmant que la preuve avait été faite que « *l'abus des lumières est souvent le principe des évolutions et que l'ignorance est un bien nécessaire pour les hommes enchaînés*

*par la violence ou flétris par les préjugés.* » Jules Ferry sera beaucoup plus habile en reprenant Victor Cousin, pout qui « *de tous les moyens d'ordre intérieur, le plus puissant [est] l'instruction générale comme une sorte de conscription intellectuelle et morale* ». C'est, dira-t-il une fois ministre, « *l'absence d'éducation chez le prolétaire qui crée le sentiment et la réalité de l'inégalité.* » L'inégalité n'est décidément qu'une erreur perceptive !

Peut-on dire plus clairement<sup>3</sup> que la forme éducative imposée aux seuls pauvres est le moyen le plus habile de légitimer l'inégalité – sous couvert de lutter pour la réduire – par l'instruction publique ? D'où le refus violent de cette école par les milieux populaires dont témoignait déjà Marx en 1875 : « *Une éducation du peuple par l'État est chose absolument condamnable. Déterminer par une loi générale les ressources des écoles primaires et les aptitudes exigées du personnel enseignant [...], c'est absolument autre chose que de faire de l'État l'éducateur du peuple ! Si la bourgeoisie et l'aristocratie négligent leurs devoirs envers leurs descendants, c'est leur affaire. [...] La combinaison du travail productif payé avec l'éducation intellectuelle élèvera la classe ouvrière bien au-dessus du niveau des classes bourgeoises et aristocratiques.* » Or,

l'Histoire ordinaire parle peu des expérimentations d'éducation populaire<sup>4</sup> qui se sont opposées aux projets de domestication des forces productives nécessaires au développement du capitalisme depuis le 19<sup>e</sup> siècle. La 3<sup>e</sup> République naissante a chargé Jules Ferry de *fermer l'ère des révolutions en s'attaquant à l'autodidaxie et à toutes ces pratiques éducatives directes et mutuelles qui ne supposent pas l'école, son ordre hiérarchique et son échelle de valeurs*.<sup>5</sup>

Mission accomplie donc même si, au cours des 140 années qui nous séparent aujourd'hui des débuts de cette opération, ont alterné – luttes sociales obligent ! – quelques moments créatifs d'ouverture pédagogique et beaucoup de retours en arrière particulièrement efficaces. Au cours des trois décennies initiales, l'incontestable enthousiasme des *bussards noirs* recrutés majoritairement par la *République* dans les milieux ruraux et populaires – et formés dès 1879 dans des Écoles dites « Normales » – s'est essoufflé à mesure que ces nouveaux fonctionnaires participaient à la constitution de la petite fonction publique (écoles, postes, chemins de fer) et des classes sociales dites moyennes chargées d'encadrer ceux qui n'auront à vendre que leur force de travail. Si on cessait

d'intoxiquer l'esprit déjà faible des pauvres par une imaginaire *lutte des classes*, chacun, à la place qu'il mérite, n'aurait en tête que la qualité de sa contribution au bonheur et à l'avenir de tous les habitants de la planète. Confions hardiment le pouvoir au mérite des meilleurs.

Toutefois, la manière dont s'est achevée en 1940 la 3<sup>e</sup> République peut laisser songeur. Elle avait commencé par la capitulation devant Bismarck en 1871, par le refus des Parisiens de se rendre, par le massacre des Communards par les Versaillais avec le soutien tacite des Prussiens... Soixante-neuf après, Pétain sera intronisé par 88% des députés et sénateurs élus par des citoyens majoritairement conformés par cette école de la 3<sup>e</sup> République. Entre les deux, ce sera, de septembre 1870 à janvier 1879<sup>6</sup>, le conflit entre royalistes qui domine. Les 35 années qui suivent sont marquées par la création de l'école primaire publique, l'expansion coloniale<sup>7</sup> ainsi que par cet intermède ouvriériste que fut le Boulangisme ; s'y ajoutent la répression des insurrections agricoles (les vigneronnes) et ouvrières (Fourmies et les nombreuses grèves à partir de 1904), etc.

Les Bourses du travail, créées

très tôt par des municipalités pour mieux réguler le marché de l'emploi, seront débordées par des syndicalistes révolutionnaires qui tentent de les transformer en base d'une contre-société prolétarienne, en les dotant de services d'entraide, de bibliothèques, de cours du soir où l'on étudie l'économie, la philosophie, l'histoire. « *L'éducation est alors conçue comme un prélude à la révolution* » écrit l'anarchiste Fernand Pelloutier. Voilà qui fait peur, d'autant plus que l'expansion du capitalisme et l'industrialisation – ce qu'on appellera la Belle Époque – vont regrouper physiquement les ouvriers et renforcer, de part et d'autre, les forces en présence. Un bon moyen d'affaiblir l'internationalisme naissant sera alors, au niveau de l'Europe, de faire s'affronter des nationalismes. Préparons les prolétaires à reprendre l'Alsace-Lorraine en faisant manœuvrer – dès 1885 – des fusils en bois dans les cours de récréation. « *Nous voulons pour l'école des fusils..., oui, le fusil, le petit fusil...* »<sup>8</sup> Allons-y pour les bataillons scolaires...

## Présent...

Reste aux classes dominantes à s'enrichir rapidement en produisant le matériel militaire, à assassiner Jaurès<sup>9</sup>, à organiser l'Union sacrée et voilà 20 millions de morts au niveau mondial, essentiellement des milieux populaires, ceux qui n'avaient pas le moyen de se « planquer » à l'arrière. C'est seulement vers 1930 que le nombre des urbains finira par dépasser celui des ruraux. Jusque là, la pluriactivité permettait de compléter les maigres salaires par l'exploitation d'un petit lopin de terre. D'où l'importance de la décennie avec l'activité des organisations fascistes et de l'Action française, le 6 février 34, la parenthèse du Front populaire, le conflit entre communistes et socialistes, la peur de l'URSS et, dès 1938 « mieux vaut Hitler que le Front populaire »... Daladier puis Paul Reynaud remplacent Léon Blum, la « revanche des patrons »... La guerre déclarée en septembre 39

---

(4) à commencer par le plan de Lepeletier de Saint-Fargeau présenté en 1793 par Robespierre (5) cf. le livre d'Edwy PLENEL : *L'État et l'école en France* (6) Thiers n'a-t-il pas été ministre de l'intérieur de Louis-Philippe ? (7) Tunisie, Annam, Tonkin, AEF, AOF, Madagascar, etc. (8) Paul Bert (9) À gracier son assassin 5 ans après et à condamner sa veuve aux dépens !

33

et l'armistice signé par Pétain en juin 1940 : *exit* la Troisième République. Place à l'État français et à sa *collaboration* assumée avec le fascisme d'Hitler et de Mussolini.

Quel chemin parcouru au cours de ces 7 décennies au regard de la Liberté, de l'Égalité et de la Fraternité ? Évitions de répondre, mais il est évident que la question s'est rapidement posée, dans les maquis. Les Résistants – en s'engageant – ont confronté leurs analyses du passé et imaginé des avènements différents. Les représentants des organisations de la Résistance, des centrales syndicales et des partis ou tendances politiques groupés au sein du CNR, ont, en mars 1944, fait connaître leur accord sur ce programme qu'ils appelèrent *Les Jours Heureux*. Tous s'y engagent à rester unis après la Libération afin d'assurer notamment « la possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réelle-

*ment accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires. »*

C'est 39 mois plus tard que sera publié le Plan Langevin-Wallon. Et, en juin 1947, les bonnes intentions sont déjà oubliées : grandes grèves et fusillades, début de guerre froide, division du monde en 2 camps, guerre d'Indochine, départ des ministres communistes... Ce plan fait suite « aux différents projets conçus durant la Résistance et se place dans la continuité avec les réflexions et projets de réforme de l'entre-deux-guerres caractérisés par les principes de l'école unique et de la pédagogie nouvelle. Il s'appuie explicitement sur deux principes : celui de justice, qui consiste à mettre « chacun à la place que lui assignent ses aptitudes », et celui de développement, qui demande une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation ». Quelques-unes de ses suggestions seront partiellement examinées – sans grande cohérence – par les 28 gouvernements qui vont se succéder pendant la 4<sup>e</sup> République. Mais ce qui frappe, en revanche, c'est la volonté de la majorité des auteurs de ce Plan de créer un institut d'expérimentation et de

recherche-action en lien direct avec les terrains où « des choses » sont déjà tentées. Gustave Monod et les « classes nouvelles » au collège<sup>10</sup> dès 1947, Louis Cros et sa caution d'inspecteur général, Roger Gal qui prend la tête de l'Institut Pédagogique National en 1951, Louis Legrand qui lui succède en 1966, Wallon qui préside le Groupe Français d'Éducation Nouvelle dès 1946 et jusqu'en 1962, Gaston Mialaret qui lui succède puis Robert Gloton, etc. Ce seront vraiment « *les trente glorieuses de la réforme pédagogique* »<sup>11</sup> auxquelles Chevenement mettra définitivement fin en 1984.

Dans l'IPN devenu INRDP en 1970 puis INRP, tout l'héritage de Langevin-Wallon reste pensable et nécessaire, sinon totalement possible car l'opposition politique du centre et de la droite a repris le pouvoir. J'ai eu la chance en septembre 1973 – à la demande de Mialaret et de Legrand – d'avoir la responsabilité de l'unité *Organisation pédagogique de l'école élémentaire* et d'y associer notamment Jean-Pierre Bénichou, Michel Violet, Yves Parent, Yvonne Chenouf... Les réformes de l'enseignement du français (le plan Rouchette)

et des mathématiques (Lichnerowicz) étaient bien engagées ; également dans les disciplines scientifiques, historiques, artistiques, etc. Toutefois, Louis Legrand pensait que, si des avancées étaient indispensables dans la manière de concevoir autrement toutes ces disciplines, le plus urgent était de transformer l'esprit général de ce qu'adultes et enfants venaient faire à l'école : tenir déjà un rôle collectif et nouveau dans la vie actuelle du corps social et non recevoir une formation à l'abri du global pour n'y intervenir qu'une fois ce formatage effectué. Aliénation oblige... La question de fond n'est-elle pas en effet d'inscrire le travailleur dans l'exécution d'une tâche pensée par un autre et dans l'émission d'un travail à la chaîne généralisé<sup>12</sup> ? Tous les courants pédagogiques s'inscrivent d'une manière ou d'une autre entre ces extrêmes et donc aussi toutes les organisations pédagogiques.

Une bonne soixantaine d'écoles ont donc été recrutées au printemps précédent sur la base du travail en équipes de l'ensemble des enseignants et sur l'ouverture de l'école dans le quartier.

Jusque là, depuis les débuts de la 3<sup>e</sup> République, s'est imposé un modèle d'école élémentaire fermée sur l'extérieur<sup>13</sup> et fonctionnant comme enchaînement de classes de part et d'autre d'un couloir avec un maître et un programme<sup>14</sup> annuel. Les enseignants reçoivent une formation théorique dispensée par des professeurs et une formation pratique par des maîtres d'*application*. Ils seront, une fois en poste, contrôlés par des inspecteurs qui leur transmettront l'évolution des réflexions d'un ministre lors d'une conférence pédagogique annuelle. En majorité implantées en milieu rural, ces classes seront dites « uniques » si elles prennent en charge tous les cours, sinon les écoles seront à 2 classes, à 3 classes, etc. Mais c'est la classe qui est l'unité pédagogique autonome tandis que l'école n'en est qu'un regroupement sous la responsabilité, vis-à-vis de l'administration et de la vie municipale, d'un des enseignants. Ces directeurs, de plus en plus nombreux du fait de l'urbanisation croissant au fil du 20<sup>e</sup> siècle, n'ont pas à animer une équipe mais à faire respecter les choix de chacun dans SA classe.

Ce sont donc de nouvelles organisations pédagogiques de l'école comme entités fonctionnelles que Louis Legrand demande d'expérimenter ; et non de la classe ! Or, les écoles expérimentales – recrutées en 1972 le plus souvent par l'administration et de manière descendante (IA et IDEN) – n'imaginaient pas nécessairement qu'un travail en équipe débouche sur de telles exigences. Le rôle de l'INRP consista d'abord à apporter de l'aide aux équipes à l'intérieur de ce qu'elles se proposaient de faire, notamment par la tenue annuelle d'une dizaine de stages nationaux de 3 jours où s'analysaient les pratiques de chaque école et où s'élaboraient des outils communs de description et d'évaluation de leur pédagogie. Assez vite, plusieurs logiques sont apparues.

---

**(10)** ► 25 élèves par classe et un temps important de travail manuel et d'étude directe dans le milieu... **(11)** ► Cf. l'article paru en 2011 de Catherine Dorison et Pierre Kahn qui porte ce titre **(12)** ► Qu'on retrouve à tous les niveaux de la hiérarchie. Empêcher la vue d'ensemble et l'analyse à partir de la globalité du système **(13)** ► Il suffit de voir la hauteur de ses fenêtres et l'architecture à partir des années 50 des nouvelles écoles ouvertes sur leur quartier ! **(14)** ► Qui, s'il n'est pas suffisamment assimilé par certains élèves, entraînera leur redoublement de l'année scolaire **(15)** ► Comparée à l'école « traditionnelle »

**1.** Des écoles qui voulaient s'organiser en groupes de niveaux par la recherche de l'homogénéité maximale des groupes au sein desquels sont donnés les enseignements de français et de mathématiques. Les classes parallèles (de CP, de CE2, etc.) réunissent la plus grande hétérogénéité des enfants pour toutes les autres activités (éveil, éducation physique, etc.) mais, pour la totalité de l'horaire de français et de math, elles éclatent pour constituer au moins un groupe de plus que de classes avec des effectifs différents pour les bons, les moyens et les faibles. À intervalles réguliers, la mobilité est de principe entre ces groupes de niveau mais en réalité elle reste faible.

**2.** Des écoles qui misent sur l'hétérogénéité maximale et permanente des classes et font le pari qu'en apportant à chaque enfant le soutien dont il a momentanément besoin, il pourra suivre l'enseignement commun qui n'a pas besoin d'être différencié. Comme dans l'organisation en niveaux, les enseignants supplémentaires sont apportés par la disparition des structures spécialisées (GAPP,

classes de perfectionnement, accueil, etc.). Les enfants suivent tous la même progression en étant ensemble dans les mêmes classes.

**3.** Des écoles qui s'efforcent, non pas d'ajouter quelque chose pour que les enfants en difficulté puissent suivre une démarche finalement inchangée mais de faire évoluer l'école elle-même dans ses finalités, ses normes, le statut d'un enfant déjà citoyen, son rapport non à la transmission de savoirs mais aux outils de leur production, sa complémentarité avec les autres structures éducatives existant dans le milieu, etc. afin que personne ne soit en difficulté.

On trouvera auprès de l'AFL une évaluation comparée de ces 3 types d'organisation<sup>15</sup> menés jusqu'en 1979 dans la perspective de l'entrée de tous les enfants en sixième pour une scolarité secondaire réussie. Mais là n'est pas l'objet du présent article. Car ce que ces Recherches-Actions ont montré, c'est que, dès que des innovations – même en apparence modestes – sont conduites au niveau de l'école par l'équipe entière, des changements structurels s'enchaînent comme des réajustements évidents en réponse efficace aux moindres

déséquilibres produits. Les BCD en ont été pour nous le premier exemple. Jusqu'ici les livres étaient stockés dans une petite bibliothèque de classe. Pourquoi ne pas les réunir dans ce qui devient une bibliothèque centrale, une bibliothèque « d'entreprise » ayant des fonctions propres ? Pourquoi alors ne pas faire une classe de moins et dégager l'enseignant libéré pour les conduire ? Pourquoi ne pas laisser les enfants quitter momentanément la classe pour s'impliquer à la BCD dans des productions ouvertes sur le quartier, avec la participation d'autres habitants ? Pourquoi les enfants n'y viendraient-ils pas pour produire un hebdomadaire distribué dans l'environnement et où se trouveraient aussi des analyses de livres de littérature jeunesse que les familles pourraient emprunter à la bibliothèque municipale ? Oui, pourquoi ?

Ainsi les BCD ont-elles voulu être dès 1974 un levier puissant de transformation de l'école. Et aussi d'ouverture... Si bien que la Recherche-Action suivante commencée en 1980 a concerné les Villes-Lecture. Elle orienta enfants et adultes des écoles expérimentales vers les lieux où le besoin d'un usage social expert

du langage écrit était ressenti et convoquait des pratiques effectives. En 1989, une Fédération nationale fut créée dont la Charte posait plusieurs questions, et notamment :

*- Comment faire évoluer le statut professionnel, social, familial des individus pour que l'écrit devienne un des outils de leur interprétation du monde ?*

*- Comment constituer des réseaux d'écrits souples et proches où chacun, enfant ou adulte, puisse, à partir de son expérience, être témoin, acteur et auteur d'actes de lecture et d'écriture pour s'affirmer et faire surgir d'autres représentations ?*

*- Peut-on concevoir qu'une politique de lecture ne se développe pas sur les lieux mêmes de vie des gens ?*

*- Peut-on envisager une telle démarche si elle ne s'attaque pas d'abord à la seule cause de la non-lecture : l'état d'impuissance, d'irresponsabilité, de résignation, d'exclusion de toutes situations d'analyse, de réflexion et de décision ?*

*La commune apparaît comme le lieu privilégié où sont réunies les conditions d'une évolution rapide vers le statut de lecteur : l'individu y est impliqué dans les réseaux croisés de la famille, du quartier, de la gestion locale, de l'éducation, de la santé, du loisir, de l'information, de la consommation, de la vie associative, du travail et de l'activité militante, de tout ce qui s'interconnecte pour produire la citoyenneté.*

Entre temps, le financement direct de ces opérations par l'INRP prit fin pour la raison qu'un gouvernement de gauche – souhaitant que toutes les écoles expérimentent – trouve anormal que certaines, ayant un statut de plein exercice, soient les seules à recevoir les moyens de le faire. Plutôt que d'étendre les moyens de cette fonction à toutes, n'en donnons donc à aucune... Décidément, il semble clair que, à quelques retouches et compléments près, c'est bien l'esprit de Jules Ferry qui est passé de la 3<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> République<sup>16</sup>. L'AFL finança alors, par la vente de ses productions, la poursuite de ses recherches autant dans l'école que hors d'elle et donc dans la voie d'une société éducatrice. C'est à cette fin qu'elle créa à Bessèges le Centre National des Classes-Lecture où des municipalités envoyaient se former pendant 3 semaines 5 à 10 animateurs d'un quartier avec un groupe d'enfants et un ou deux de leurs enseignants afin de s'inventer une politique éducative pour leur quartier.<sup>17</sup>

## à venir...

BCD, Ville-Lecture, Classe-Lecture, aujourd'hui Département-Lecture avec « Des athlètes dans leur tête<sup>18</sup> », on perçoit assez nettement les raisons qui inscrivent la démarche de l'AFL (comme celles des autres mouvements d'éducation nouvelle audacieux) dans l'esprit du Plan Langevin-Wallon, de Monod, de Gal et de Legrand. Ainsi que le niveau de découragement des enseignants aujourd'hui qui se soumettent aux « instructions » officielles... Mais sortir de la crise éducative et sortir du capitalisme peuvent-ils encore être considérés comme synonymes ? Depuis 150 ans, l'école n'a jamais aussi bien réussi ce que la société lui demande. C'est à cette demande qu'il faut se confronter. Aidons-nous encore de ce qu'écrivait Roger Gal au lendemain de la Résistance et de la Libération :

*« Chacun sent aujourd'hui qu'il nous faut, non pas une réforme de plus, mais*

---

(16 ► Et que dire aujourd'hui ! (17 ► Opération reconduite dans les Alpes Maritimes où, cette fois, c'était l'équipe AFL qui se déplaçait dans une école entière pour agir avec elle auprès des acteurs de son quartier (18 ► Présenté dans le numéro 141 de la revue de l'AFL, *Les Actes de Lecture*, (pages 3 à 5). les Alpes Maritimes où, cette fois, c'était l'équipe AFL qui se déplaçait dans une école entière pour agir avec elle auprès des acteurs de son quartier (19 ► Lire entre les lignes et ne pas être dupe...

*une transformation totale de notre conception de l'éducation. Le système établi ne correspond plus aux besoins et aux conditions de la vie moderne, ni aux exigences d'une formation humaine, telle que nous la concevons aujourd'hui. Ni la science, ni la technique, ni la démocratie, ni la liberté, ni les nouveaux liens sociaux, ni l'aspiration des masses à la culture ne trouvent leur compte dans un régime fondé sur l'égoïsme et la démission de la personne. Au fond, nous n'avons pas l'éducation nécessaire à notre temps; encore moins avons-nous celle qui serait nécessaire à la nouvelle phase de la civilisation qui se prépare à travers les bouleversements et les déchirements actuels. [...] Une volonté individuelle est impuissante là-contre. Nous ne pouvons rien individuellement contre les locaux scolaires, l'organisation administrative, l'horaire, les programmes, les examens, les manuels, les préjugés des familles. Nous sommes pris dans une machine énorme qui broie les initiatives ou les amenuise, et nous oblige à fonctionner comme un rouage docile. [...] Nous n'avons donc aucun besoin aujourd'hui de décrets ou de magnifiques programmes qui ne changent rien au fait établi. Il importe pour une fois*

*de voir loin, non point pour le plaisir de construire une nouvelle image utopique de l'Éducation, mais précisément pour prévoir les paliers et les passages du régime actuel au régime futur. »*

En clair, ce n'est pas l'école qui changera la société mais la société qui fera évoluer en permanence – avec tous ses membres, donc dans la lutte de classes tant qu'elle est nécessaire – l'éducation dont elle a provisoirement besoin. Gustave Monod rappelait que Langevin disait que *notre tâche première était d'apprendre au citoyen français à « lire son journal quotidien<sup>19</sup> »*. Cette condition humaine préalablement remplie, on pouvait penser ensuite aux formations scientifiques et techniques spécialisées. Mais l'Homme d'abord. Car la valeur démocratique d'une société ne se mesure qu'à la visibilité dont elle s'entoure et donc à la pertinence des outils d'analyse dont elle veille que tous ses citoyens se dotent.

Incorrigibles, tous ces jeunes ! ●