



TRANSFORMER L'ÉCOLE.

L'UTOPIE AU QUOTIDIEN, DOMINIQUE VACHELARD, CHRONIQUE SOCIALE, 2008, 135p., 8,90€

Ce livre témoigne de l'engagement militant de son auteur, de la réflexion théorique sur les savoirs et leur construction et de la mise en actes dans la classe de ce parcours intellectuel.

La préface de Meirieu, dénonce une fois encore « *des modes de fonctionnement obsolètes, souvent contradictoires, presque toujours absurdes.* » (de l'école). Il oppose la pédagogie qui fait le pari de l'intelligence à la facilité et à la pulsion en usage dans la société actuelle.

Chacun des 7 chapitres de l'ouvrage présente un aspect théorique et la « *mise en place au quotidien* » qui en découle. Insistant sur les théories constructivistes, l'approche historique, l'aspect culturel, la transformation des savoirs opposée à la reproduction, l'auteur s'appuie sur Vygotski, Engels, Goody et sur les travaux de l'AFL.

Les pratiques décrites sont illustrées par des extraits de textes d'élèves, produits pour le circuit court de la classe. On retrouve outre les circuits courts, l'utilisation d'ELSA, la pratique de littérature jeunesse, les plans de travail, la coopération... ce qui justifie sa présentation dans le Café pédagogique comme « *les caractéristiques de l'école AFL* ».

■ Dominique SAITOUR



L'ORTHOGRAPHE EN CRISE

À L'ÉCOLE. ET SI L'HISTOIRE MONTRAIT LE CHEMIN ? ANDRÉ CHERVEL, RETZ. COLL. SAVOIRS PRATIQUES ÉDUCATION, 2008, 80p., 4,50€

Ce petit livre (format 19 x 12,5, 80 pages) est un plaidoyer pour une énième réforme d'une orthographe française, encore trop compliquée selon André Chervel, et dont le niveau de maîtrise ne cesse de baisser. Nous allons d'abord reprendre les arguments de l'auteur, principalement d'ordre historique (le sous-titre du livre « *Et si l'histoire montrait le chemin* » l'indique) en faveur d'une simplification radicale de l'écrit français pour ensuite montrer que sa pétition est fondée, comme beaucoup qui l'ont précédée, sur un *a priori* erroné et une conception fautive de la lecture et des conditions de son efficacité.

Pour l'auteur, tout le malheur vient du fait que le français a trop de phonèmes (trop de voyelles en particulier) et pas assez de lettres pour les représenter. D'où ces multiples et irrégulières façons d'encoder les sons, ces traces des étymologies latines et grecques, ces consonnes muettes, etc.. Jusqu'au XVI^e siècle, pas de difficultés du fait de la prédominance du latin, d'une infime minorité de lecteurs, d'encore moins de scripteurs et d'une assez grande indifférence aux règles orthographiques. Ce qui a tout changé, ce sont les réformes religieuses qui exigent, pour la « Réformée » la lecture des textes sacrés dans la langue nationale, pour la Contre-Réforme, celle des catéchismes et autres *Vies des Saints* ou *Abrégé de l'Ancien Testament*, etc. Des écoles s'ouvrent, la lecture s'enseigne, l'écrit français d'alors s'avère compliqué et difficile à lire.

Selon André Chervel, au fur et à mesure qu'augmente le nombre de lecteurs, et sous la pression des maîtres chargés d'enseigner la lecture, en France mais aussi à l'étranger (qu'on songe à la gallomanie dans toutes les cours européennes à cette

époque) l'écrit se simplifie. Alors qu'à quelques exceptions près (une barre de nasalisation sur certaines voyelles, l's longue (*f*), l'éperluette (&)) à la place de la conjonction, et même si certaines lettres ont une graphie différente (*S* très présent ou *u* pour *v* ou *i* et *j* confondus) les caractères sont les mêmes qu'aujourd'hui. Trois exemples parmi ceux figurant dans le livre (*cognoi ftre* pour *connaître* – *ef cripuons* pour *écrivons* – *ef toient* pour *étaient*) illustrent la complication de l'écrit du XVI^e siècle, les difficultés qu'y rencontre un lecteur contemporain... et donnent une idée des modifications opérées jusqu'au français moderne. A. Chervel énumère ces réformes dans un chapitre intitulé : *Vers une orthographe pour apprendre à lire : la grande réforme des années 1650-1835*. Pendant cette période de simplifications, pour l'apprentissage de la lecture, l'obligation de passer d'abord par le latin ne sera plus systématique, l'épellation par leur nom conventionnel des lettres détachées remplacera l'appellation phonétique des consonnes puis disparaîtra progressivement, alors que les quelques tentatives d'enseignement de la voie directe avorteront et que le déchiffrement et l'oralisation des formes graphiques seront unanimement enseignés.¹

1. *Les méthodes de lecture au XIX^e siècle*. Christiane Juaneda-Albarede. A.L. n°37, mars 1992, p.44 et n°38, juin 1992, p.22

Après cette période de réformes de 1650 à 1835 suivra une période aussi longue au cours de laquelle l'écriture des mots ne changera pas et les rares tentatives de modifications n'aboutiront pas. La raison en est l'évolution de l'enseignement. On passe d'une scolarité presque entièrement dévolue à l'enseignement de la lecture (et donc à l'apprentissage d'une orthographe que Chervel appelle « *passive* ») à la nécessité économique d'enseigner l'écriture et donc une « *orthographe active* », grammaticale et lexicale. Ce sera l'œuvre des maîtres d'école du XIX^e siècle, formés en 2 puis 3 ans dans les Écoles Normales, couronnés par un Brevet de capacités pour lequel la maîtrise de l'orthographe

est jugée essentielle. C'est l'invention d'une discipline nouvelle, la grammaire scolaire du français, objet de toutes les attentions et la montée en puissance du « *mythe de l'orthographe* », de « *la vague orthographique* » selon les termes de notre auteur. Ainsi se fige l'écrit français, ainsi devient immuable l'orthographe. C'est Jules Ferry (et Ferdinand Buisson) qui s'efforceront de lutter contre cette vague orthographique en réformant l'enseignement du français mais sans grand succès apparent et en se voyant accusés d'être responsables de la « baisse de niveau. » Ainsi s'explique que le niveau de maîtrise de l'orthographe ait connu son apogée dans la première moitié du XX^e siècle et que, depuis, le niveau n'a cessé de baisser, la baisse s'accroissant encore ces 20 dernières années.

Alors, que faire ? Pour André Chervel qui ne croit pas aux inventions pédagogiques et/ou didactiques capables de « redresser la pente » il va falloir, ou se résoudre à ce que seule une élite maîtrise dorénavant une écriture normée ou exercer dans le cadre d'un enseignement généralisé et efficace de l'orthographe érigée en discipline scolaire, une pression semblable à celle des enseignants des XVI^e et XVII^e siècles. Pression capable d'imposer une nouvelle réforme de l'écrit français, simplifié au point d'être phonétique et qui « *nous rapproche de l'Europe* » (sic) parce que semblable aux écritures espagnole, roumaine ou encore italienne. La liste des suppressions et autres modifications aboutissant à : *apeler, soner, bicyclette, cro-nique, filantropie, simétrie...*

On pourrait rétorquer à André Chervel qu'on y est presque avec l'écriture des SMS et des « mails » de nos adolescents (« *C pa grav* » - « *kes ke tu fé ?* ») ou des devoirs écrits de certains collégiens. En outre, on a envie de demander à l'auteur ce qu'il fait, par exemple, des homophones, nécessaires à la construction du sens par le lecteur et pourtant à classer parmi les casse-tête orthographiques. Le « s » comme marque

systématique du pluriel s'applique-t-il, au détriment du sens, aux mots composés ? Et comment écrira-t-il *Cher Monsieur* en tête d'une lettre ? etc., etc... Mais passons...

Passons, parce que nous voudrions revenir sur l'*a priori* de Chervel dénoncé plus haut (rapidement car cela fait des années - et de multiples pages de cette revue - que nous dénonçons ces demandes périodiques de réformes de l'orthographe), *a priori* qui lui fait commencer son livre par cette première phrase : « *L'écriture idéale est celle qui met en correspondance un son et une lettre, laquelle représentera toujours le même son.* » Que ces écritures qu'on qualifie depuis peu de « transparentes » (terme que n'utilise pas André Chervel) soient propices à la production écrite (et encore, en est-on sûr ?) et facilitent l'apprentissage du code de correspondance oral/écrit (et encore !), soit ! Mais pour ce qui est de la lecture, on sait bien que les écrits phonétiques sont difficiles à lire, la lecture se nourrissant des irrégularités orthographiques, de la mémorisation des gréments multiples d'une langue faite pour l'œil et des « aspérités » graphiques permettant la discrimination et l'identification rapide des mots et la fabrication du sens.²

2. *Lire Apprendre à lire en castillan*. Jose Luis Lopez Rubio. A.L. n°94, juin 2006, p.61

En réalité, pour qui a quelques notions des processus mis en œuvre dans la lecture, la raison des difficultés (que déplore A. Chervel) rencontrées par les propositions de réformes de l'orthographe, c'est qu'il existe un conflit d'intérêt entre les lecteurs et les écrivains et que les difficultés de l'écriture sont autant de facilités pour la lecture. Comme quoi les réticences ne sont pas uniquement le fait d'académiciens conservateurs. Sans oublier qu'une bonne orthographe doit beaucoup à la lecture, la vraie !

■ Michel VIOLET



J'AI VOULU QU'APPRENDRE SOIT UNE JOIE. GEORGES SNYDERS, ÉD. SYLLEPSE – INSTITUT DE RECHERCHES DE LA FSU, 2008, 268p., 18€

Sous la pression de son entourage - selon la formule consacrée, qui peut quelquefois exprimer la vérité - à 91 ans, Georges Snyders s'est résolu à faire son autobiographie. Que le titre de son livre contienne le mot « joie » n'étonnera pas ceux qui le connaissent ou ont lu ses livres. Trois parties dans cet ouvrage, que l'auteur intitule « Moments » et qu'indépendamment des titres qu'il donne aux chapitres qui les composent, nous pourrions appeler : sa vie, ses convictions pédagogiques, sa passion pour la musique.

Sa vie, donc. Celle d'un jeune bourgeois parisien, né de parents juifs hollandais arrivés en France au début du siècle... sa prime jeunesse dans une famille cultivée, passionnée de musique, dont tous les membres sont pénétrés du désir de s'intégrer... sa scolarité studieuse et son adolescence perturbée, c'est le moins qu'on puisse dire, par « la montée des périls », l'antisémitisme vichyssois et la guerre... le voici khâgneux puis normalien en 1937 alors qu'il garde l'espoir de devenir un virtuose du piano... Et puis Auschwitz. Auschwitz, cette épreuve indicible, qu'il tait donc, comme tous les revenants de l'univers concentrationnaire. Dans ce livre, il en parle, parce que son fils a mal interprété son silence, parce qu'enfin il ne craint plus de dire « *Au camp, je ne suis pas resté intact* ». On ne peut lire un tel témoignage sans émotion.

Au retour, la rue d'Ulm à nouveau (on retiendra cette anecdote significative de son second séjour à l'ENS : Snyders accompagnant au piano le concerto pour deux violons de Jean-Sébastien Bach, avec pour 1^{er} violon Lucien Sève et pour 2^{ème} violon Louis Althusser !). Son athéisme, ses maîtres, ses lectures (Brecht, Gramsci, Jaurès...) la déportation feront de lui un marxiste

et un membre du PCF « *pour maintenir à bout de bras, l'espoir qu'il existe un chemin possible vers le déploiement de l'humain*. ». Après sa thèse, il s'intéressera à la psychologie et enseignera la philosophie dans des classes de khâgne, en province, avant d'obtenir en 1967 une chaire des Sciences de l'Éducation à la Sorbonne.

Pour qui s'intéressait au devenir du système éducatif dans les années 1970 et 1980, Georges Snyders est toujours apparu, en matière de pédagogie, comme le porte-parole du Parti, comme celui qui, du haut de sa chaire en Sorbonne, disait l'orthodoxie et lançait l'anathème. C'est l'époque - l'après 68 - où les pédagogies non-directives rencontrent un succès d'estime (car, pour ce qui est des pratiques, à part quelques expériences marginales...) On parle beaucoup des thèses de Neill, de Rogers, de la pédagogie institutionnelle, des expériences de Oury et Vasquez pour adapter la pédagogie Freinet aux enfants des banlieues... toutes seront réfutées comme des pédagogies bourgeoises, propres à augmenter l'aspect ségrégatif de l'échec en

1. G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives ?* PUF, 1973.

niant les effets de la lutte des classes dont l'école est aussi le siège¹. On se souvient surtout de la condamnation de la pédagogie Freinet... et de Freinet lui-même pourtant communiste, par les « agrégés du Parti » (comme on disait alors) dont Georges Snyders était. Il semble dans ce livre regretter quelque peu la virulence de ces critiques, conscient maintenant sans doute du désarroi provoqué alors chez les enseignants communistes adeptes de Freinet.

C'est à un retour sur cette période, à travers le rappel de ses convictions et de ses controverses, qu'est consacrée la deuxième partie de son livre. Snyders a voulu en effet « qu'apprendre soit une joie » ! L'école doit offrir la joie de la connaissance, la joie d'être confronté à la vérité scientifique, la joie de découvrir les chefs d'œuvre artistiques. Pour cela, il convient de changer les contenus et

les méthodes d'une école qui est un lieu de contraintes et d'ennui, subis sans profit par certains ou acceptés par d'autres comme prix à payer pour assurer l'avenir. Sa doctrine pédagogique, dont les maîtres mots sont : continuité, rupture, reconnaissance, toute dirigée vers la Vérité de la science et la fascination des grandes Œuvres, est un curieux mélange de pédagogie traditionnelle, de marxisme, des réflexions d'Alain sur l'éducation, de l'exemple de Makarenko et surtout de vénération pour la Culture, les « grandes réussites et les grandes œuvres » que lui-même, intellectuel nourri de littérature et de musique, éprouve. Le maître a pour rôle primordial de faire prendre conscience aux enfants de la distance entre ce qu'ils vivent, pensent et croient et qu'on leur demande d'exprimer (continuité) et les chefs-d'œuvre dont il permettra l'accès (rupture), chefs-d'œuvre qui portent en eux-mêmes un pouvoir d'adhésion aux joies et libertés (reconnaissance) qu'ils procurent pourvu qu'on les connaisse.

D'où vient l'impression de superficialité de ce projet pourtant pétri de bonnes intentions ? C'est qu'il s'agit de convictions, d'opinions et non pas d'hypothèses mises à l'épreuve de l'expérimentation et de l'évaluation. Et il faut, là aussi, parler de la position de notre auteur puisqu'aussi bien une biographie, c'est aussi un bilan. Pendant la période évoquée, ailleurs, d'autres universitaires et d'autres enseignants (Mialaret, Vial, de Beauvais, Lobrot, pour ne citer qu'eux) posaient les bases d'une authentique recherche pédagogique, d'une pédagogie expérimentale soumise à un véritable protocole scientifique afin que le « s » des sciences de l'éducation disparaisse, que la pédagogie ne soit plus le fruit des apports des sciences humaines mais acquière un statut de science, sa spécificité et son autonomie. Or, il faut avouer que la Sorbonne a été absente de cet effort, quand elle ne le condamnait pas au nom d'une tradition qui faisait, par exemple, de la préparation de la licence en sciences de l'éducation et de l'enseignement de la psycho-pédagogie

dans les Écoles normales la chasse gardée des professeurs de philosophie. Cette discipline se résumait alors à l'étude critique des « Grands Pédagogues » tels que Rabelais, Montaigne, Rousseau, Decroly à la rigueur. Il faudra un jour qu'on explique pourquoi la Gauche française (et notamment le PCF), à la différence de celle d'autres pays, tout en se disant progressiste en matière d'éducation, n'a pas participé à ce mouvement destiné à donner à la pédagogie une crédibilité et des pratiques innovantes validées, alternatives à celles dont elle déplorait les effets.

Ce deuxième « Moment » du livre se termine par un chapitre intitulé : *Les pédagogues d'aujourd'hui*. Pour Snyders, il s'agit de Finkelkraut, du GFEN et de Meirieu. Que vient faire ici Finkelkraut ? On demande à comprendre...

La dernière partie, réminiscence d'un livre sur le même sujet écrit en 1989², est consacrée à la musique. Nul doute que pour lui, les chefs-d'œuvre musicaux lui donnent la « Joie » et qu'il faut donc les proposer aux élèves. Mais qu'est-ce qu'un chef-d'œuvre et quels chefs-d'œuvres proposer ? « *Ceux qu'un large consensus de connaisseurs désigne comme tels* », ceux qui, transcendant l'esprit de leur temps, participent de manière permanente « *à la vie de la multitude et de ses aspirations* ». Manière de concilier son marxisme et sa passion ?

Si nous rendons compte de ce livre, c'est parce qu'il est un témoignage sur une période intéressante d'innovations, d'expérimentations pédagogiques et de débats dans laquelle G. Snyders a joué un rôle. L'école, alors, a bougé. Pas beaucoup. Trop pour certains qui depuis organisent la régression et la répression de ce qu'ils appellent le pédagogisme.

■ Michel VIOLET



FIGURES DU DOUBLE. DU PERSONNAGE AU TEXTE, NATHALIE MARTINIÈRE, PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES, COLL. INTERFÉRENCES, 2008, 204p., 14€

Cet ouvrage s'intéresse à l'évolution de la figure du double dans la littérature anglo-saxonne du XX^e siècle : double du personnage (autre/soi-même), double du texte (parodie). L'auteure refuse au double l'état de simple copie (voire critique) mais le présente « *comme une figure de renouvellement* ». Le double (passage de l'individu dédoublé au texte redoublé) s'envisage alors comme une résistance à la norme, un écart fertile. Conscience de soi, de ses limites corporelles, de son unité psychique, le double, depuis la mythologie, interroge l'identité et le langage qui la fonde : « *Le double, c'est ce qui multiplie par deux un objet mais c'est aussi, parce qu'il lui vole son image, son ombre ou son âme, ce qui le fractionne et le sépare d'une partie de lui-même, de son intégrité* ». (p.17) Si le mot **double**¹ (opposé à individualité, pureté, refus de l'hybridation) pose, entre l'original et sa copie, des questions idéologiques, de valeur (morale et esthétique) et de domination (conflit, subordination), c'est à l'inférieur d'un contexte économique qui oblige l'être humain à s'adapter aux différentes évolutions de la société par diverses formes dont le dédoublement n'est pas la moindre ruse. Méthodiquement, Nathalie Martinière montre la fluctuation de son « thème » à travers ses interprétations (littéraires, sociologiques, psychanalytiques) opposant l'individu (*in-dividus*, qui ne se divise pas) et le sujet « *toujours divisé, toujours en devenir, projetant devant lui ce « moi idéal » qui lui permet de maintenir un sentiment d'unité* ». Vision dynamique qui fait une place

belle à la variation, la différence : « *Le double peut être lu de ce fait non seulement comme une thématique récurrente, mais surtout comme une technique littéraire qui remet en question et en jeu à la fois les catégorisations traditionnelles et les raisonnements dualistes qui continuent pourtant à informer notre mode de pensée et notre conception du roman héritée de la tradition du roman réaliste des XVIII^e et XIX^e siècles* ». La notion du double prend une valeur particulière en période de colonisation où « *le 'jardeau de l'homme blanc' tel qu'il est affiché est de transférer les vertus victoriennees sur le reste du monde et de modeler l'indigène à l'image de ces vertus* ». Valeur que la post-colonisation n'annule pas mais interroge

quand le point de vue devient celui du double, reflétant la renégociation des rapports centre/périphérie. L'étude prend pour support central une nouvelle de Joseph Conrad, *The Secret Sharer*². À travers le double que le jeune capitaine de navire se crée pour gérer l'étrangeté de sa nouvelle fonction (premier commandement), Nathalie Martinière montre l'originalité de cette figure mais aussi son ambiguïté. L'analyse ne se cantonne pas aux personnages mais aussi au texte qui « *peut se dédoubler et être redoublé par reprise parodique* ». La réécriture des classiques, en période post-coloniale revêt une importance majeure loin des simples jeux intertextuels : elle fait affleurer ce qui n'existait, dans l'écriture première, qu'à l'état de potentialité, à l'état latent. Reconsidération des personnages (« *Qu'arrive-t-il alors à ceux qui disparaissent une fois que leur fonction d'« adjurant » ou d'« opposant » au sort romanesque du héros est accomplie ? (...) Des personnages réduits au silence sont donc rendus à la vie romanesque, et nombre de classiques se voient tendre un miroir déformant où apparaît leur double, le plus souvent*

1. Voir, p.20, la typologie des termes attachés à la notion de « double » : références mythologiques, « synonymes » dont la doublure : vêtement qui protège et garde la forme, acteur qui prend place, copie d'un acte qui garde trace.

2. Le Compagnon secret, Gallimard, 2005 : Dans le golfe du Siam, un navire attend le vent pour retourner vers l'Angleterre. Le capitaine, dont c'est le premier commandement, assure le quart de nuit. Un marin en fuite, porteur d'un lourd secret s'agrippe à l'échelle et requiert son aide. S'engage alors un face à face entre le capitaine et le clandestin, entre un double et son autre soi-même pour décider du plan d'évasion. Des îles en fourmilleront l'occasion au prix d'une manœuvre risquée où le capitaine joue la sécurité du navire, son ascendant sur l'équipage et sa carrière. « C'est un homme libre, fier nageur [qui s'élançe] vers une nouvelle destinée ».

2. G. Snyders, *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* EAP, 1989

un double désireux de s'émanciper, de sortir du miroir et d'inverser les positions. ») mais retour aussi sur la langue, ses formes grammaticales, ses emprunts sémantiques, ses juxtapositions de narrateurs. Le dédoublement/redoublement n'est pas seulement inversant, il donne une parole propre aux relégués, aux hors-champ (bagnards, servantes, muets...), parole toujours filtrée par le contrôle de l'auteur sur son (ses) narrateur(s). Dans la réécriture, tout personnage secondaire peut ainsi devenir principal, tout personnage secondaire être renvoyé à la marge. Les places symboliques changent : le personnage principal n'est plus assuré de sa dominance, le secondaire de sa dépendance. C'est le roman comme système idéologique clos sur lui-même qui est contesté, son poids sur la réalité qui est remis en cause : « ... le dédoublement correspond à un retour du refoulé, ce refoulé étant la manière dont la fortune de l'Angleterre s'est construite sur l'exploitation des colonies et de leurs peuples, la manière aussi dont le roman classique a contribué à ce refoulement à travers une codification précise de « systèmes » de personnages qui régulent strictement l'accès au statut de personnage principal et les conditions de cet accès. ». Car, explique Nathalie Martinière « même si la colonisation est réglée sur un plan politique/historique, elle ne l'est manifestement pas sur le plan fantasmatique. ».

L'auteure s'intéresse donc à la parodie, ce redoublement du texte qui révèle « les doubles-fonds, les motifs élidés » ainsi que les influences multiples qui affectent l'auteur. On est loin de l'exercice formel aux enjeux purement littéraires, cannibalisme ou vampirisme : la parodie refuse la transparence du monde et s'affronte aux discours dominants qui en médiatisent l'accès. Loin d'être un sous-produit par rapport à l'original, elle n'inscrit pas seulement le processus critique au cœur de la fiction, dans les « fissures » du texte source, elle ne se réduit pas non plus à « l'amusement des littératures vieillissantes qui commencent à ne plus respecter leurs plus belles œuvres » : elle

tire sa légitimité, comme l'ont montré les travaux de Bakhtine, de son caractère dialogique, de sa capacité à « donner du jeu ». Elle conteste l'intégrité du texte comme objet fini, sans entrer dans une position hiérarchique avec lui qui pétrifierait les personnages et la langue, nuirait à leur autonomie respective. Nathalie Martinière image son concept de façons différentes : greffe qui « reflète en effet la manière dont à la fois l'arbre et le greffon sont « forcés » contre leur nature première pour produire des fruits d'un nouveau genre », archipel qui dit le caractère individuel de tout texte et son appartenance à une communauté. La parodie ne condamne, ni n'efface le texte source, elle cherche à lui échapper sans pourtant faire comme s'il n'existait pas ; elle donne à voir la doublure et, en ce sens, donne une place active au lecteur et à la relecture : « dans ce processus compte moins le passé que le flux. ». Par son hyperlucidité, son hyper-conscience (elle offre « un miroir à la fiction et à ses conditions de production. »), elle offre au genre romanesque des chances de renouvellement en rendant visible la distance entre l'original et le reflet. C'est une notion souple et plastique, dynamique qui introduit de l'hétérogène et du mouvement dans « les structures les plus verrouillées » et « place le lecteur et l'acte de lecture au centre du processus. ». Le texte souche, loin de réduire les autres au silence, d'être « médusant », génère une infinité d'échos qui ne sont pas que des « reproductions » mais d'autres productions comme le montre Nathalie Martinière à travers trois « reprises » : celle de *Jane Eyre*, de *Great Expectations* et de *Robinson Crusoe*.

À travers l'étude du double dans un champ précis (le contexte post-colonial) le travail de Nathalie Martinière nous propose un éclairage passionnant pour comprendre (entre autre) le phénomène des parodies dans la littérature actuelle et notamment dans le domaine de la jeunesse. Manque d'originalité des auteurs, décadence d'une époque ? Si ces critiques peuvent être fai-

tes à la plupart des productions, peut-on repérer celles qui s'en éloignent et fonctionnent comme *signes de liens* entre des textes, des époques, des points de vue ? Nathalie Martinière, qui considère le double parodique post-colonial comme « un acte poétique et politique à la fois », dit qu'elle « n'est pas seulement textuelle, elle est politique, et elle est textuelle parce que politique. ». Elle lui attribue une haute valeur de révélation des procédés littéraires et du statut de la littérature et de l'écrit en général dans les structures sociales ajoutant même qu'elle est le « miroir littéraire de la mondialisation, exhibant les racines historiques et littéraires de celle-ci tout autant que les réactions identitaires contemporaines qu'elle suscite. ». La parodie ainsi définie, outre son rapport euphorique au langage qui la rend jubilatoire, devient une notion particulièrement opératoire pour les observatoires de la lecture dont les mises en réseaux sont un instrument. Ce travail érudit et lié à une époque particulière devrait faciliter notre ambition de lire les livres à travers les représentations qu'ils donnent d'une réalité et les effets sur cette réalité : « la parodie en effet a cessé d'être tournée prioritairement vers le texte parodié qu'elle ne vise plus à amender, améliorer ou moquer, pour devenir mise en lumière de la manière dont l'idéologie informe le roman et dont la fiction imprime sa marque, parfois douloureuse, dans la réalité. ».

■ Yvane CHENOUF

Nostre Langue a cecy de particulier, en quoy elle se monstre vn peu difficile aux Estrangers ; qu'elle se prononce autrement que nous ne l'escriuons. (Duval Jean-Baptiste, *Leschole françoise pour apprendre à bien parler & écrire selon l'usage de ce temps & pratique des bons Auteurs*, Paris, 1604, cité par A. Chervel : *L'orthographe en crise à l'école*. Retz, 2008)



DES PARENTS DANS

L'ÉCOLE. SOUS LA DIR. DE MARTINE KHERROUBI, ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ, ERÈS / FONDATION DE FRANCE, 2008, 224p., 23€

Ouvrir l'école, faire participer davantage les familles à son fonctionnement, expliquer, inviter, montrer comment on fonctionne pour être mieux compris, pour que les enfants ressentent cette connivence entre l'école et leur famille qui les fera mieux réussir. Quelle équipe n'a pas essayé ? Combien de projets d'école, de fiches actions, combien de réunions ? Combien de frustrations, de moments où l'on aurait voulu « qu'ils soient tous là » ? Et les parents qui n'ont pas osé, ne se sont pas sentis assez armés. Ceux à qui on a demandé de laisser faire les professionnels, de faire confiance, ou plutôt d'adhérer, c'est tout.

La culture scolaire française ne repose pas sur la coopération avec les parents. L'école et la famille sont deux univers bien étanches et pourtant les frustrations sont grandes des deux côtés et les tensions bien présentes. Dans les années 60, l'institution commence à se poser la question gênante de la place des parents à l'école, que la loi d'orientation de 89 définira sous le terme de « communauté éducative ».

Il y a donc désormais injonction ministérielle d'ouvrir l'école et les « responsables de l'institution tentent (...) de transformer en une nécessaire collaboration entre partenaires éducatifs ce qui n'est, le plus souvent, qu'une guerre froide émaillée, ici ou là, d'incidents plus ou moins spectaculaires »¹.

1. Gérard Castellani, *Regard sur un terrain toujours en construction : la co-éducation*, A.L.n°72 (déc. 2000)

En 2002, la Fondation de France entre, elle aussi, dans le jeu et se penche sur la question du décalage entre les discours institutionnels et les pratiques de terrain. Comprenant que la coopération école / famille est rare et récente, et que la réalité du terrain est souvent conflictuelle, elle met en place

le Prix École qui récompense de 2 000€ les initiatives innovantes d'écoles qui tentent de renforcer la coopération entre l'école et les familles. Puis en 2005, à la suite de journées d'étude consacrées à l'analyse des projets primés en présence de leurs acteurs, elle confie à une équipe de chercheurs en sciences sociales coordonnée par Martine Kherroubi, l'étude plus approfondie des enjeux écoles-familles.

Il s'agit d'un travail d'enquête et d'analyse mené sous forme d'entretiens avec des parents et des enseignants des écoles primées mais aussi d'autres écoles affichant les mêmes ambitions d'ouverture et de coopération avec les familles. Si la Fondation de France envisage la coopération comme un moyen de pacifier les relations pour contribuer à l'épanouissement et à la réussite de l'enfant, l'enquête de terrain va révéler une réalité plus complexe souvent éloignée des bons sentiments.

Dans le premier chapitre, Martine Kherroubi fait l'analyse du vocabulaire employé par l'institution pour définir les enjeux de la coopération avec les parents. Sans être dupe du décalage entre les discours et la réalité des actes, l'auteure cherche ici à comprendre « ce qui se pense et qui fait norme » (p.32) pour les écoles interrogées. On y apprend que la prise en compte du rôle des parents épouse trois modèles distincts : ♦ *le modèle du parent citoyen*, qui flatte les classes moyennes / ♦ *le modèle du parent usager*, plus clientéliste, qui individualise un service rendu aux familles, ignorant au passage l'intérêt collectif pour répondre à la somme des intérêts particuliers exprimés, modèle curieusement souvent préféré par les enseignants / ♦ *le modèle du parent co-producteur de réussite scolaire* où les uns ont besoin des autres pour atteindre leur but : la réussite de l'enfant. Modèle prôné désormais par l'institution, dont la réussite est fragile et difficilement évaluable.

Sur le terrain, on apprend qu'il existe une tendance forte en ZEP à tenter d'éduquer

les familles qui deviennent alors objets d'action spécifiques plus que sujets, « des parents dont il faut améliorer la socialisation plus que des individus qui pourraient utiliser l'école pour leur propre formation ». (p.31)

Cette tendance inquiétante, l'AFL s'en est aussi méfiée depuis de nombreuses années grâce à l'éclairage de la sociologie et à l'attention portée sur le terrain à toutes les ségrégations que l'institution porte en elle. La coopération école-parents peut-elle réellement se concevoir sans une véritable transformation de l'ambition éducative ? Suffit-il de penser en termes d'actions à mettre en œuvre, de dispositifs pour offrir plus de coopération ? Peut-on transformer le projet éducatif de manière innovante à si peu de frais ? « Comme si le nouveau système pouvait être exactement le même que l'ancien, avec les mêmes valeurs, les mêmes objectifs, mais avec la ségrégation en moins »².

2. Jean Foucambert, *L'élargissement de l'équipe éducative*, dans *Lire de 5 à 8 ans, trois ans dans la vie d'un apprentissage*, AFL.

Pour le second chapitre, Gilles Monceau et son équipe ont mené des entretiens au sujet des différentes formes de participation des parents. Ils font un constat

assez inquiétant en ce qu'il révèle des représentations et jugements des parents et des enseignants. L'école et la famille sont vécues comme deux univers séparés qui sont amenés à travailler dans le même sens pour le devenir scolaire des enfants, sans jamais pour autant définir de position commune explicite.

♦ *L'implication scolaire des familles* se fait selon de modalités très diverses dont certaines sont tellement peu valorisées socialement qu'elles ne sont même pas remarquées par l'école. Par exemple, beaucoup de familles défavorisées ont déclaré instaurer un continuum école-famille pour fournir une cohérence éducative à leur enfant. Cela ne se voit pas à l'école, il n'y pas de lieu pour le raconter, et cela peut mener à juger des familles comme peu coopérantes alors même que leurs coups de bien

faire engendrent de vraies tensions au sein de la famille. Autre exemple, celui de ces familles défavorisées qui se disent incompétentes pour « suivre » scolairement leur enfant mais qui mettent un point d'honneur à vérifier le cartable, à s'assurer que l'enfant ne s'est pas blessé à l'école, etc...

♦ *L'école assigne aux familles* des tâches éducatives qu'elle va évaluer elle-même, voire intervenir plus ou moins ouvertement pour éduquer les parents avec l'accord soumis de ces derniers.

♦ *Les familles les plus participantes* sont celles qui partagent une proximité socio-culturelle avec l'école, celles avec qui la convivialité sera possible "naturellement" et qui pourra se traduire par une coopération valorisée car proche du cœur du champ de l'apprentissage.

♦ *Les familles défavorisées* peuvent considérer le déplacement à l'école uniquement quand il faut régler des problèmes. Ils partagent l'idée qu'il convient de bien suivre les progrès de son enfant à la maison sans venir « encombrer » les couloirs de l'école sauf nécessité.

Tout cela participe de l'idée du « chacun sa place » qui est aussi bien partagée par les enseignants que les parents, dans une division ordinaire du travail. Au delà de ces représentations et discours de séparation, il apparaît pourtant que les choses ne sont pas si simples puisque chacune des deux parties garde un œil sur les activités éducatives de l'autre et que les motivations des participations des parents à l'école demeurent très ambiguës.

Du côté des familles, on exprime : ♦ *la nécessité de se faire voir plus positivement par l'enseignant* (fonction utilitariste de l'engagement) / ♦ *la proximité latente due au statut social*, au rôle de délégué, qui entraîne convivialité et le plaisir de se côtoyer / ♦ *la volonté de mieux comprendre l'attente de l'institution* / ♦ *la satisfaction de se sentir utile*, de rendre service (aide matérielle).

Du côté de l'école, on n'a pas les mêmes objectifs de coopération : ♦ *éduquer* les parents en leur enseignant au besoin des techniques éducatives dont on attend qu'elles soient correctement reprises à la maison / ♦ *attirer* à l'école les familles les plus éloignées socialement de l'univers scolaire par des tactiques de séduction / ♦ *s'assurer un climat serein* par l'adhésion du plus grand nombre aux choix pédagogiques effectués dans l'école.

On le voit bien, les enjeux des rencontres sont très rarement équivalents dans l'une et l'autre des deux parties et ne sont pas clarifiés par le dialogue.

Sur cette question, le rôle des parents délégués élus au conseil d'école apparaît d'autant plus opaque qu'il concerne souvent des parents ayant une plus forte proximité avec les enseignants qu'avec les autres parents, de par leur proximité socioculturelle et leur capital social qui regroupe différentes compétences langagières, organisationnelles... etc. Cette proximité s'avère bien plus rentable pour accéder au statut de délégué, que l'attitude participante basique du « coup de main » matériel. La cooptation par l'école est souvent d'ailleurs de mise car ils sont à la fois les plus proches et les plus participants, ce qui va légitimer au passage une individualisation de leurs rapports et des différences de traitement en contradiction avec le principe de neutralité républicaine, même si les acteurs s'en défendent.

Ces parents délégués disent eux-mêmes majoritairement ne pas représenter les autres parents, être difficilement en contact avec eux et mal les connaître. La séparation semble bien réelle. De manière prévisible, ils s'interdisent de dénigrer ouvertement les autres parents, allant jusqu'à tenir des propos de type « discours humanitaire » envers les plus démunis. En contrepartie, la proximité établie des parents délégués (souvent des classes moyennes) avec le corps enseignant à parfois des effets contraires

à ceux escomptés : ♦ *effet repoussoir* du « principe de colonisation » qui rebute les autres parents / ♦ *tendance à une ingérence* dans les questions d'apprentissage qui déstabilisent beaucoup les enseignants et révèlent de vrais rapports de force. Enfin, il semble bien que les parents de milieu favorisé et d'autant plus les délégués de parents sont ceux qui vivent le moins mal la rupture de convivialité qui caractérise dans beaucoup de lieux le passage de l'école maternelle à l'élémentaire, et le passage au collège. Là où les plus démunis ont le sentiment de ne plus exister et n'osent pas franchir la porte, ces parents privilégiés vont jusqu'à témoigner de la continuité de leur engagement.

Différence de traitement s'il en est...

Au chapitre 3, Martine Kherroubi tente de comprendre ce que recoupe le terme de confiance partagée et les conditions de sa construction.

Dans les écoles interrogées, l'ouverture aux parents est souhaitée avant tout pour pacifier une ambiance jugée conflictuelle. Pour cela, des actions sont menées pour bien éclaircir le rôle de chacun, mais il faut se rendre à l'évidence : l'ouverture aux parents n'apporte pas un climat de paix ; en tout cas pas au départ. Et cela peut être fort mal vécu par les équipes d'école.

En effet, l'ouverture de l'école aux parents ne règle pas les problèmes, elle permet le dialogue où, si les parents s'en emparent, vont s'exprimer des tensions. Mais cela participe de la logique de coopération.

Pour dépasser ce stade et construire de la confiance, des pistes supplémentaires sont évoquées par les enseignants :

♦ faire de l'école un univers familial avec une ambiance conviviale, préoccupation largement partagée par les enseignants interrogés.

♦ constituer un réseau de parents d'élèves qui échangent sur leurs soucis de parents avant même d'aborder les questions d'école.

- ♦ valoriser le temps donné à l'école par les familles en comprenant bien qu'il n'a pas la même valeur pour tous, ce qui se comprend bien par exemple quand on songe à une mère travailleuse précaire élevant seule ses enfants.
- ♦ comprendre les enjeux du système de valeur de chaque catégorie sociale des parents en observant qui s'implique dans une aide matérielle et qui revendique un engagement plus politique.
- ♦ prendre en compte la dimension du capital social nécessaire à l'accession aux fonctions de délégué de parent.

En somme, l'objectif de pacifier les relations entre l'école et les familles épouse l'objectif de convaincre, d'emporter l'adhésion totale des familles. Très peu de lieux étudiés mettent les problèmes à plat et pratiquent la négociation régulièrement.

C'est pourtant là qu'il y a un levier possible de changement, c'est là qu'il ne faudrait pas être frileux, c'est sur ce sujet qu'on voudrait trouver des témoignages pour « définir un nouveau projet commun... cette définition suppose l'intervention des intéressés dans les différentes décisions, et dans les différentes étapes de l'acte éducatif »³.

3. Jean Foucambert, *L'élargissement de l'équipe éducative*, op. cit.

Il y a des années, une directrice d'école expérimentale de l'AFL provoquait les parents des nouveaux inscrits dans son établissement en leur révélant ce qui était pressenti pour leur enfant en fonction de leur catégorie sociale si l'école accomplissait sa mission de docile discrimination. Hauts cris. Et puis l'on se mettait d'accord pour agir sur cette situation, et on agissait, en ne faisant pas comme s'il n'y avait pas de conflit mais en se nourrissant des raisons de ce conflit. Une histoire de lutte des classes, paraît-il.

Pour en revenir au travail de Martine Kherroubi, la question de la confiance des parents se pose en terme de confiance aveugle ou de confiance vigilante. La différence

réside peut-être dans le degré de coopération à l'œuvre et dans la compréhension du fonctionnement scolaire. Les parents qui déclarent « suivre » leur enfant de près répondent à l'injonction éducative de l'école et en même temps ne veulent plus faire confiance aveuglément. La surveillance parentale, tant souhaitée par l'école, amène cette dernière à devoir mieux prendre en compte la demande des familles d'être rassurées, de pouvoir observer ce qui se passe en classe, de bien comprendre le fonctionnement de la structure.

Au chapitre 4, Pascale Garnier explore la diversité des rôles confiés aux ATSEM, souvent présentées comme des relais entre l'école et les familles.

Quelques traits communs à toutes les écoles interrogées sur la question permettent de dresser un tableau assez sombre de ces personnels : malgré la volonté des enseignants d'intégrer les ATSEM à l'équipe pédagogique, la réalité de la classe (et les réalités de classe) montre qu'elles sont assignées aux tâches matérielles, d'hygiène, de maternage, et qu'elles ont très peu l'occasion de se voir précisées comment elles peuvent prendre part aux apprentissages. Il y a une distinction très forte entre le « scolaire » et « le reste » autant avec les enseignants qu'avec les parents quand ils s'adressent aux ATSEM.

Au chapitre 5, ce sont les directeurs qui sont au centre de l'attention de Gilles Monceau, dans les entretiens qu'il a menés dans des écoles en ZEP. Au sein des équipes interrogées, les alliances ne sont pas forcément là où on les attendrait :

- ♦ directeurs et parents délégués affichent souvent une attitude volontariste, ils ont fait le choix d'être là et pour beaucoup cela fait des années.
- ♦ les enseignants sont souvent jeunes, inexpérimentés, nommés de force par le biais du mouvement des personnels qui privilégie l'ancienneté et non pas le projet d'action. Ils disent mal vivre le regard des

plus anciens, celui des parents qui « cherchent la faille », ce qui ne les encourage pas à investir de l'énergie et du temps supplémentaire en dialogue avec toute la communauté scolaire.

Les directeurs sont souvent animés d'une volonté d'ouverture dont l'équipe n'est pas convaincue, ce qui les isole dans leurs fonctions, entre incompréhension des collègues et fuite des familles les plus défavorisées. En conséquence, il est difficile d'instaurer des habitudes de dialogue, et bien souvent les enseignants préfèrent se charger seuls des relations avec les parents de leur propre classe sans l'intervention du directeur et des délégués et dans l'ignorance de ce qui se dit dans les autres classes. Ils sont beaucoup plus crispés à l'idée du dialogue plus large qui rassemblerait toutes les parties de la communauté éducative.

En somme, le directeur se trouve au centre d'un conflit entre les préoccupations des enseignants et celles des familles. Pour « arranger » les deux parties, il sera plus facile pour lui d'avoir une équipe stable, une dynamique de coopération cohérente et des délégués impliqués dans les actions en direction des autres parents.

Si cet ouvrage nous interroge, c'est que la complexité des rapports et des enjeux de la coopération école-famille est aussi au cœur des préoccupations de l'AFL. Si tous les enseignants lisaient ce livre, un saut qualitatif s'effectuerait certainement dans la compréhension qu'ont les enseignants des relations école-famille. Mais il faudrait aller plus loin que le constat, il faudrait tenter d'agir, en posant le problème davantage en terme de transformation du projet éducatif global. Sans cela, tout reste tellement fragile : « comment éviter qu'une

4. Michel Piriou, *Les premiers partenaires de l'école*, A.L. n°72 (déc. 2000)

*élite de parents se détache au détriment des autres ? Comment élargir ce groupe ? Comment reconnaître l'engagement des parents dans l'école ? »*⁴ Dans

cette école de ZEP située dans un quartier qui détient le triste record de chômage de toute la Bretagne, une trentaine de parents parvient à investir le champ scolaire : sorties, conseil d'école, fêtes de fin d'année, mais aussi animation de la BCD et entraînement à la lecture grâce au logiciel ELMO. Certains ressentent le besoin de se former : « ils veulent se former pour être plus efficaces. Le soir, certains restent devant les machines... d'autres veulent en savoir plus sur la littérature de jeunesse »⁵. C'est un équilibre fragile qui est décrit ici, un combat qui ne sera probablement jamais gagné, mais c'est pourtant l'ambition de cette équipe particulière.

5. Michel Piriou, *Les premiers partenaires de l'école*, op. cit.

Il y a eu beaucoup de tentatives de transformation du projet éducatif dans les écoles de l'AFL. Les apports de la sociologie ont permis aux acteurs de ne pas nier la violence symbolique à l'œuvre dans les relations école-famille, pour mieux la prendre en compte. Le modèle de pédagogie que nous défendons veut faire de l'école un lieu de formation, un « lieu de qualification des lecteurs ».

Avec les parents, il faut continuer à agir ensemble, non pas à la demande de l'école ou pour se rendre des services, mais bien parce qu'il y a une nécessité d'ordre complexe à laquelle répondre. Une nécessité qui fait inventer et côtoyer l'inconnu. Une sorte de promotion collective.

■ Laurence DAUGUET

Le propre des génies est de fournir des idées aux créateurs vingt ans plus tard. (Aragon, *Le traité de style*)

Toute vérité franchit trois étapes : d'abord elle est ridiculisée, ensuite elle subit une forte opposition, puis elle est considérée comme ayant toujours été une évidence. (Arthur Schopenhauer)



JACQUES LÉVINE EST DÉCÉDÉ...

Nous avons rencontré Jacques Lévine lors de la production d'un dossier sur la lecture des 5/8 ans. Il nous avait reçus avec cette phrase accueillante qui ressemblait approxi-

mativement à ceci : « Je serai toujours reconnaissant à Jean Foucambert d'avoir établi cette différence fondamentale entre oral et écrit. ». Nous étions venus nous entretenir avec lui de la relation enseignants/parents et il nous avait dit la difficulté de ce dialogue entre des adultes qui se sentaient réciproquement responsables de l'échec de l'enfant. Son expérience des groupes d'inspiration Balint le rendait particulièrement sensible à l'absence de lieux de parole décupabilisants, à un travail commun sur les conditions collectives des réussites singulières. Sa réflexion nous avait été très utile dans la définition des équipes élargies (enseignants, parents, partenaires sociaux) au sein des écoles expérimentales.

Il nous avait aussi parlé de ces lignes invisibles séparant une « tête » de classe de sa « queue » et laissant, au centre, plus de la moitié des enfants dont il disait que leur statut de suivistes (statut dont il dénonçait les dangers dans une démocratie) illusionnait sur leur réel niveau de lecture : « On les considère à tort comme des lecteurs vrais. Ils sont en réalité des lecteurs trop laborieux, trop superficiels. Il manque à leur lecture quelque chose de fondamental, le sens du dialogue avec l'auteur des textes. »¹. Il disait l'importance pour chaque individu d'apprendre à devenir tout au long de sa vie un « compagnon de lui-même » et attribuait aux livres une partie de ce pouvoir.

On se retrouvait aussi sur l'importance des représentations du travail dans la littérature et leur cruelle absence dans la production actuelle : « Récemment encore, apprendre avait un sens très concret : acquérir des outils pour lutter contre l'adversité et rendre la vie plus vivable. D'où le contact physique dans les villages et les cités avec des ouvriers, des artisans, des commerçants. La proximité avec les métiers a longtemps tenu lieu d'école au sens fort du mot (...) peu d'enseignants savent restituer les élans émotionnels, les étonnements, les démarches conquérantes ou dépressives qui ont fait vibrer les découvreurs. ». Contre les malentendus supposés des enfants malmenés par la pédagogie de projet et pour la clarification des apprentissages et leur évaluation dès l'école maternelle, Jacques Lévine martelait : « il faut créer chez l'enfant une vitalisation première qui lui donne l'envie de s'auto-vitaliser, de s'attribuer du Moi, du corps, de l'identité sexuelle, des compétences... »².

Il expliquait enfin que : « Un enfant, c'est quelqu'un qui est engagé dans la trajectoire ABC et qui doit donc opérer une succession de passages délicats de la loi de la mère à celle du père, mais on peut dire également que c'est quelqu'un qui doit gérer un Moi qui comporte trois étages. Un Moi bâti sur le modèle d'une maison : cave, étages, grenier, autrement dit le Moi secret et inconscient, le Moi social et le Moi ludique. Dans la

cave, il y a surtout les mal vécus des premiers temps de la croissance mal intégrés encore en effervescence. Nous sommes plus familiers avec le Moi social, tout au moins le croyons-nous. L'une de ses fonctions est, en même temps que d'ouvrir les fenêtres sur l'extérieur, de dresser à l'intérieur des barrières pour empêcher que les mal vécus de la cave ne fassent intrusion dans le champ du monde de la journée et mettent en péril la disponibilité, notamment scolaire. Mais le Moi social, c'est également toute une série de préoccupations, de places à occuper et de rôles à gérer. Il s'agit, et c'est bien le plus important, du plaisir de philosopher sans queue ni tête, sur le mode de la pensée par couple, selon Wallon, ou de la pensée intuitive, selon Piaget. Il s'agit, pour l'enfant, de réinventer le monde à sa façon : comment fonctionne le vent, comment on naît, comment on meurt »³. Nous avions coutume de rapprocher cette image de l'arbre-maison de Claude Ponti dans *Ma Vallée*. Cet arbre mort abrite une famille nombreuse. À l'instar de *La Vie mode d'emploi* de Georges Perec, l'écorce de cet arbre (la façade) a été enlevée. On découvre, dans la cave des provisions pour l'hiver, dans les étages les activités diverses et familiales (dont la lecture) et, dans le grenier, l'accès aux étoiles, aux rêves, à l'imaginaire.

Nous garderons de Jacques Lévine l'image de ce disciple de Wallon qui a su partager dans le milieu scolaire ses savoirs en psychologie et en psychanalyse afin d'assister les communautés d'adultes (équipe élargie) à réfléchir avec bienveillance, respect et détermination à la qualité du service public d'éducation. Il nous a laissé une œuvre de référence pour les luttes actuelles (notamment pour la défense de la maternelle) et le souvenir d'une volonté sans faille et sans mépris.

■ Yvonne CHENOUF

1. Les Actes de lecture n°64 : « Lire au cycle 2. Des textes et des lecteurs sous haute tension contrôlée Le choix des textes supports à la leçon de lecture au cycle 2 », Yvonne Chenouf

2. « Qu'est-ce que lire au cycle 1 ? » ou « Langages en formation » « L'école maternelle, offre d'avenir », un forum organisé par le SNUIPP ou comment préparer les esprits à des changements à venir, Les Actes de lecture n°63, Nathalie Bois

3. Dossier 5-8 ans, AFL, pp.234-237