



# TÉMOIGNAGES & POINTS DE VUE

Revenant d'un congrès de l'AFL et « inspirant l'air du temps »... Bernard Curtet s'interroge. École du peuple, comment ? On a quelques propositions et on sait quelques caractéristiques d'une école plus efficace et plus égalitaire. Relisant Les Actes de Lecture, il devine, sans sombrer dans la nostalgie, quelques pistes pour entreprendre.

Bernard CURTET

## « DE L'ÉCOLE DU POPULO... » Ruminations d'après-congrès

En inspirant quelques bouffées de l'air du temps présent, on ne sera pas surpris de la devise éducative de l'UMP pour les présidentielles à venir : « *Savoir, Autorité et Mérite* ». Auto-justifiant les coupes claires budgétaires tout en discréditant un peu trop habilement l'atonie de la pensée éducative de la gauche politique et syndicale et lui renvoyant en conséquence le bébé de l'échec scolaire, la formule « *Le problème de notre système éducatif, ce n'est pas le manque de moyens, c'est bien le manque de résultats* » annonce simplement de nouveaux sombres jours. Au moins, la direction est-elle claire ! Les coups qui ont plu si dru, les batailles défensives nécessaires autant qu'insuffisantes quant à leurs finalités, dans des rapports de force dégradés, obligeant à « sauver » de la lecture aux RASED un existant producteur d'inégalités légitiment un peu plus le paradigme de l'école de Jules Ferry et entraînent la réflexion programmatique pour les temps à venir sur des pistes balisées. L'appel de Bobigny<sup>1</sup> qui rassemble un large front syndical, associatif et pédagogique en est un exemple. L'appel de 50 chercheurs *Pour une grande réforme démocratique de l'école*<sup>2</sup> appelant à retrouver l'ambition du Plan Langevin-Wallon de 1947 pour aider à la victoire d'une gauche « *sur des perspectives économiques et sociales explicites, cohérentes, novatrices et ambitieuses* » témoigne encore d'une volonté refondatrice. Toutefois, la condition d'un « *réexamen des dispositifs pédagogiques hérités de la modernisation des années 1970/80 qui semblent aujourd'hui avoir épuisé leur force propulsive* » - dans cette formula-

tion-là - augure mal des solutions à venir. De la même façon, la nature des liens associant enseignants et chercheurs dans le cadre « d'un grand chantier visant à déterminer les moyens d'une amélioration massive des apprentissages, de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur » précisée comme « La participation motrice à ce réexamen d'enseignants qui mieux formés et dotés d'une capacité d'expérimentation autonome, pourraient collectivement reprendre la main sur le métier » ne nous convainc pas. Le Pacte pour une société éducatrice décentralisée<sup>3</sup> initié par Raymond Millot se veut résolument anticapitaliste et écologique. « La destruction des services publics et particulièrement de l'école » ne peut se combattre qu'en « se tournant résolument vers l'avenir non en mythifiant le passé et en rêvant d'une nouvelle réforme ». Il propose de s'appuyer sur « la volonté de changement » de certains des acteurs du système éducatif et de la société en utilisant « le potentiel éducatif des activités gérées ou soutenues par les collectivités territoriales »<sup>4</sup> pour impliquer les enfants en ancrant leurs apprentissages dans la transformation du présent. Projet national de recherches-actions s'appuyant sur des enseignants volontaires et leur mise en réseau, suivi et évaluations de celles-ci de manière décentralisée en associant divers partenaires locaux (élus, associations de parents, universitaires, équipes enseignantes) sont logiquement les moyens de ces fins. Air de famille. L'AFL, pendant ce temps, suait dans le froid automnal de fin octobre à Montpellier pour son 12ème congrès, très politique, intitulé avec culot « À la conquête des langages, l'ambition d'une révolution éducative ». Loin de l'exposé de ses pratiques ou de ses recherches, sans le concours ou secours d'intervenants pour rythmer ou soulager l'effort difficile de réflexion, il s'agissait bien de revisiter les fondamentaux pour en clarifier l'actualité, en penser les conditions dans une période évidemment difficile mais néanmoins ouverte, réfléchir aux alliances possibles ou impossibles, orienter l'action avec les forces disponibles, revisiter et construire un projet. Pour parodier les plus mauvais titres, on pourrait ainsi résumer les travaux dans cette formule : Une école du peuple pour le XXIème siècle, une AF2L ( Association Française pour la Lecture et les Langages ou une deuxième période de l'AFL se tournant vers la totalité des langages et leur apprentissage simultanément).

Jean Foucambert conclut ainsi son texte *Travailler la pensée sauvage* : « Nous avons tenté ici d'en actualiser quelques raisons (de changer de paradigme, NDLR), lesquelles conduisent à considé-

rer les jeunes comme des acteurs sociaux de plein exercice intervenant dans la complexité du réel et à prendre la Pensée que leurs actions nécessitent comme matière à travailler avec cette technologie de l'intellect que sont les langages disponibles auprès des membres impliqués dans l'environnement. Éducation doublement intégrale : par la plongée dans le social dont n'est retirée aucune composante (et surtout pas l'action transformatrice en lien avec les autres producteurs) ; par la totalité des langages nécessaires simultanément à la théorisation de cette pratique, à l'élaboration de concepts, d'outils d'analyse et de démarches intellectuelles en constante évolution par leur confrontation à la globalité du réel. »<sup>5</sup> On pourrait trop facilement se laisser aller au pessimisme à la lecture de ce survol non exhaustif du paysage politico-pédagogique. L'analyse et partant, les solutions que propose l'AFL apparaissent bien peu partagées et bien peu susceptibles d'être reprises par une part significative du mouvement social et politique. Ce qui est vrai sur la photo est-il aussi certain si l'on prend un peu de recul et que l'on laisse dérouler le film du fil du temps ?

## PIQUE DE RAPPEL

Marcel Crahay, dans une conférence prononcée lors de l'Université d'automne du SNUIPP<sup>6</sup> rappelait la très mauvaise position des pays francophones (Suisse, Belgique, France) dans les comparaisons internationales que permettent les évaluations PISA : « Dans ces trois pays, l'écart de performance en lecture entre l'élève moyen d'un milieu « favorisé » sur le plan socio-économique et un élève moyen d'un milieu « défavorisé » est supérieur à 100 points dans les pays contre 40 en Finlande ». La comparaison des variations des performances moyennes en fonction de l'établissement est tout aussi défavorable : « En Finlande, les performances des élèves varient assez peu en fonction de l'établissement fréquenté contrairement à la France où vos chances de succès fluctuent selon l'établissement fréquenté. » Pour lui, les systèmes les plus efficaces sont les plus égalitaires où se conjuguent un tronc commun long sans sélection avant le lycée où le redoublement a été abandonné et où existent des classes hétérogènes (« Or les classes hétérogènes en matière d'efficacité et d'équité ont fait

■1. [http://www.villeseducatrices.fr/page.php?page\\_id=20](http://www.villeseducatrices.fr/page.php?page_id=20) ■2. <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article85> ■3. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article89> ■4. [http://www.wmaker.net/mastercmi/A-propos-de-l-appel-de-Bobigny-trois-remarques-par-Raymond-MILLOT\\_a35.html](http://www.wmaker.net/mastercmi/A-propos-de-l-appel-de-Bobigny-trois-remarques-par-Raymond-MILLOT_a35.html) ou encore <http://www.wmaker.net/mastercmi/> ■5. *Travailler la pensée sauvage*. Jean FOUCAMBERT, A.L. n°111, sept. 2010, p.64 ■6. [http://www.snuipp.fr/img/pdf/la\\_londe\\_2010\\_basse\\_def2.pdf](http://www.snuipp.fr/img/pdf/la_londe_2010_basse_def2.pdf)

leurs preuves. On sait qu'un élève faible qui se retrouve dans une classe de forts va bénéficier de cette émulation. Les forts, eux, ne pâtissent pas de la présence des faibles quand est en place une belle mixité de niveau. » Il ajoute qu'il est « difficile de faire entendre cette donnée aux enseignants même si elle est très claire. ». Concernant les programmes, voici ce qu'il répond : « La Finlande a mis l'accent au primaire sur l'apprentissage de la lecture et la compréhension de textes. Dans les classes de France, Belgique, Suisse, l'orthographe et la grammaire prennent une place excessive de mon point de vue et ceci au détriment de la compréhension de textes. » À propos des évaluations qui enregistrent les résultats des élèves à chaque notion, elles défavorisent les plus faibles en transmettant le message implicite : « toute erreur se paye cash » tandis que les évaluations formatives reconnaissent le droit à l'erreur. Sur le lien entre budget et résultats, il répond « Oui et non. La Finlande n'accorde pas à l'éducation un budget supérieur à la France. L'idée qui prévaut est plutôt que c'est l'utilisation que l'on fait de l'argent ». À propos de la taille des classes, il rapporte l'expérience genevoise des années 80 où celle-ci avait été réduite : « Or, cela s'est accompagné d'une hausse du nombre de redoublements. En effet les enseignants ont gardé par habitude de faire redoubler 1 à 2 élèves par classe. Au lieu d'avoir 2 redoublants sur 20, la réduction de la taille des classes a abouti qu'il y ait 2 redoublants sur 16 ; sur l'ensemble du système, cela fait une augmentation des redoublants. Ce phénomène est à rapprocher de ce que Posthumus avait observé dès 1942 sur la répartition des notes selon une courbe quasi immuable même dans une classe homogène ». On se gardera ici de tirer les propos de Marcel Crahay vers des positions non explicitées. On les rapprochera évidemment de ceux de Christian Baudelot et Roger Establet déjà cités dans cette revue : « Le redoublement amplifie les inégalités sans améliorer les résultats du système éducatif... L'école française est l'une des meilleures du monde... pour une moitié de ses élèves et l'une des plus mauvaises pour l'autre moitié... La justice et l'efficacité sont condamnées à marcher main dans la main ou à décroître de concert... La France doit se doter d'un véritable tronc commun assurant une formation élevée sortant du plus mauvais de nos collèges... La voie la plus sûre pour dégager des élites nombreuses consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse... la réduction des écarts entre le haut et le bas n'est pas seulement un facteur de réussite moyenne mais aussi d'amélioration des performances de la tête... »

S'agirait-il seulement de boire le petit lait du temps présent ? Ou de chercher aussi la madeleine ?

« Un espoir donc dans un réel changement de l'école dès lors qu'on lie les questions d'organisation générale à la recherche d'une autre cohérence éducative qui met l'accent sur l'interaction sociale comme condition de l'apprentissage et sur un enseignement conçu comme aide aux stratégies personnelles de chaque enfant. Dans ce cas, les résultats des milieux défavorisés sont supérieurs à ceux que les CSP les plus élevées obtiennent dans l'organisation scolaire traditionnelle. Les meilleurs résultats d'ensemble sont aussi ceux où les plus défavorisés réussissent le mieux. L'éducation nouvelle serait-elle en train d'ouvrir la voie à la société tout entière : ce serait ainsi les systèmes les moins inégalitaires qui créeraient les progressions les plus fortes ? Et si c'était le souci de la promotion collective qui permettait le mieux de satisfaire les réussites individuelles ? Beau programme pour une école démocratique qui se fera par les cycles et par la richesse des différences que libèrent les groupes hétérogènes... »

Ces propos, tenus par Jean Foucambert, datent de 1991, lors de rencontres organisées par l'AFL, à la veille de la mise en place des cycles<sup>7</sup>. Ils rendent compte d'une recherche à l'INRP commencée presque 20 ans plus tôt et terminée en 1981 qui a permis l'évaluation à grande échelle de quatre types d'organisation : écoles traditionnelles et écoles expérimentales qui se divisent progressivement en trois groupes (groupes de niveau, pédagogie de soutien et « autre chose » qui deviendra un archétype « d'école de l'AFL » si l'on en croit le titre hérité de la politique éditoriale de l'éditeur du livre d'Yvonne Chenouf, paru en 1985.

**À quel problème s'attaquèrent ces instituteurs et ces chercheurs ?** Michel Violet dans une intervention pour cette journée centrée sur *l'apport de la recherche pédagogique pour l'organisation de l'école en cycles* rappelle quelques données chiffrées : 80 écoles, 800 enseignants, 10 000 élèves, 10 ans de travail, un budget qui déjà en 1991 fait rêver, un appel d'offres pour des écoles volontaires déjà engagées dans l'innovation. Ces enseignants partagent le constat de Louis Legrand paru en 1974 dans une publication de l'INRP : « Le problème fondamental de l'école élémentaire française est l'importance des redoublements et le caractère sélectif de ces redoublements dans la mesure où ils concernent les enfants des milieux socialement défavorisés. » Les enseignants engagés vont donc au niveau des remèdes apportés révéler « leur analyse des échecs observés et leurs conceptions du développement de l'enfant, du rôle de l'école, de l'importance du savoir, de la réussite scolaire ». Il ne s'agit en aucune façon d'appliquer un type

d'organisation expérimental défini *a priori* et par des personnes étrangères aux équipes mais bien de produire un savoir à travers les tâtonnements de la recherche de solutions. La décision prise en 1959 par le ministre Berthoin de faire entrer l'ensemble d'une classe d'âge au collège fait naître la possibilité de l'accès de tous aux langages, aux moyens de produire du savoir à condition d'échapper au paradigme de l'école de Jules Ferry... et d'inventer les conditions pédagogiques permettant d'atteindre ces finalités. Cette recherche de grande ampleur a pour but de défricher (et défricher n'est pas déchiffrer !) les moyens de franchir ce pas. Cinquante ans plus tard, la promesse de l'UMP du retour d'un examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> au motif « *qu'on ne peut se satisfaire de la montée de l'illettrisme* » et que « *l'examen assurerait que personne ne reste au bord du chemin* » (!) prépare la formule « *Il faut passer du collège unique au collège pour chacun* » pour tenter de clore le cycle politique et pédagogique ouvert par cette décision de démocratisation. Mais si marc de café et anticipation ne sont pas notre tasse de thé, le sort de la bataille n'est pourtant pas encore scellé. Sur le temps long, les conditions politiques de l'action peuvent évoluer parfois plus rapidement qu'on ne peut le soupçonner, les faits restent têtus, les aspirations démocratiques naissent et renaissent... voilà pour les conditions objectives. Encore faut-il que les acteurs s'activent... pour que les possibles et les nécessités s'incarnent dans le réel comme solutions provisoires qui font franchir un bond qualitatif. À l'échelle de l'écriture comme à celle de l'histoire,

*« Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,  
Polissez-le sans cesse, et le repolissez,  
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez. »*

**À présent.** On ne s'étonnera pas plus (encore que !) que cette expérience des écoles expérimentales, théorisée, évaluée, travaillée par les langages, devenue objet de savoir communicable soit largement ignorée au regard des travaux évoqués plus haut alors qu'elle apparaît pionnière dans le champ de l'expérimentation et de son contrôle scientifique. Expérience fondatrice de l'AFL, elle s'éloigne dans le temps, au risque de la réification pouvant devenir obstacle pour une nouvelle génération de militants, par nature exclue des « conditions de production » des années 1970 et ayant à en affronter d'autres qui ne permettent pas encore de transformer les pratiques à

une échelle aussi importante. Transmission de l'expérience théorisée pour la conquête de l'espace qui permet de ne pas céder à l'air du temps sans reproduire et répéter à l'identique dans des cadres qui ne sont plus les mêmes est une tâche essentielle pour tout mouvement... et qui plus est pédagogique. On connaît les sourires entendus qui peuvent naître à l'évocation d'une « école du peuple ». La post-modernité ne supporte plus l'odeur du XIX<sup>e</sup> siècle et des luttes du mouvement ouvrier. Les romans de Zola seraient donc rendus caducs par le progrès social de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle ? Le passé serait-il donc définitivement ringard ? La consternante évocation des mânes de Jules Ferry dans les manifestations pour défendre l'école montre *a contrario* qu'il ne cesse d'être présent. Comment appeler les millions de Français qui descendent dans la rue contre la contre-réforme des retraites ? Peut-on encore risquer le mot peuple ? Peut-on encore mettre en mots la violence des affrontements de classes sans être traité de... populiste ? Pour ne rien dire de l'utilisation du mot « peuple ». Cependant, Raymond Millot a raison d'alerter : « *L'objectif école du peuple, doit donc concerner un peuple non mythique, bien actuel dans sa complexité, ses inégalités, son conditionnement séculaire en matière d'éducation* » avant de revenir sur l'expérience de la Villeneuve à Grenoble :

*« Ce qui s'est passé à la Villeneuve de Grenoble a fourni pendant un temps assez significatif, un contre-exemple du « ghetto français ». Un projet éducatif (5 groupes scolaires, un collège) se proposant de récuser le fonctionnement sélectif a attiré des classes aisées et/ou cultivées. La mixité sociale était assurée par la présence majoritaire de logements HLM attribués d'une manière rigoureuse et assurant aussi une mixité ethnique mesurée. Une réelle alliance autour de l'école s'est opérée, non pas du fait de cette mixité qui, comme partout, posait des problèmes, mais parce que l'école « ouverte » permettait de se connaître, s'entraider et coopérer. Les populations immigrées s'y sentaient reconnues et respectées. Des spectacles extraordinaires comme le festival de créations enfantines rassemblaient une large partie de la population, des expositions ventes de livres dans les écoles, des fêtes, des manifestations diverses impliquant les enfants dans la vie et les luttes du quartier produisaient une convivialité amorçant le sentiment d'appartenance à une même classe. Le quartier de la Villeneuve était,*

■ 7. Organisation de l'école en cycles : apports de la recherche pédagogique. Dossier des A.L. n°34, juin 1991, pp.61-104

sans doute de ce fait, le plus à gauche de tous les quartiers grenoblois. Le contexte économique-politique, momentanément favorable (années 60, début des années 70, et surtout l'influence de 68) s'est aggravé et l'expérimentation progressivement dégradée pour disparaître après 30 ans de résistance. Elle a duré suffisamment pour prouver que les « conceptions dominantes » des classes populaires et moyennes peuvent évoluer profondément et durablement quand un projet éducatif s'y consacre explicitement. Notons que les pays nordiques semblent en donner également la preuve (il conviendrait d'examiner l'interaction de leurs projets éducatifs avec des caractéristiques culturelles et politiques de ces pays. »<sup>8</sup>

On excusera volontiers cette longue citation en y voyant un triple objectif : l'incarnation de l'exemple d'écoles expérimentales, la théorisation sur les alliances autour de la notion de peuple et le lien avec les résultats précédemment décrits des enquêtes PISA.

**Passer les « Actes » en revue.** Contre les dangers de réification et de glose, la bonne surprise vient de la relecture de la revue et des publications de l'AFL (dans cet article sur la question de l'école du Peuple). Il s'agit là d'actes de relecture critique : le recul historique, les présupposés de notre air du temps, la méfiance face aux discours convenus jouent le rôle de filtres tout à fait passionnants. Et globalement, l'impression est positive : la lucidité est de rigueur, les interrogations multiples, le regard est parfois impitoyable sur les travers, les principes sont toujours affirmés avec force mais la modestie des acteurs n'est pas feinte. Il manquerait peut-être un retour critique des acteurs sur les travers de certaines postures ou l'évaluation fine de pratiques. On a bien le sentiment de théorisations de processus qui conduisent à des résultats qui permettent de définir clairement la direction à prendre. Mais ces moments de recherche, de mise en œuvre, de théorisations ne sont pas exempts de la douleur d'agir que nous ressentons chaque jour. À preuve ces extraits significatifs :

Michel Violet, à propos de la méthodologie de la recherche sur les écoles expérimentales : « On a regroupé les écoles selon qu'elles mettaient en œuvre ce qu'on a appelé des groupes de niveau, une pédagogie de soutien ou ... autre chose ! Cette dernière appellation montre bien la difficulté à caractériser précisément les projets de chacune. La suite de notre exposé montrera l'arbitraire de ce classement. »

Jean Foucambert, à propos de la liaison entre composition sociologique des écoles et les types de regroupements mis en œuvre, s'interroge si le projet est un choix : « Rappelons que les écoles expérimentales ont toujours pensé conduire leur projet en toute liberté. Mais cette liberté n'est sans doute pas aussi libre qu'on l'imagine. Ces innovateurs qui débattaient de grands principes auraient-ils donc eu, comme tout le monde, d'abord la théorie de leur pratique ? Ce qui ne signifie pas pour autant que les choix induits par les situations soient automatiquement les meilleurs. Tout au plus, cette constatation impose-t-elle de prendre en compte la réalité la plus large lorsqu'il s'agit d'élaborer un projet pédagogique car on ne comprend que ce qu'on transforme... »

Yvonne Chenouf, à propos des modèles d'organisation choisis par les écoles : « À lire leur compte-rendu, nous espérons que les lecteurs trouveront, en plus des informations souhaitées, la certitude qu'aucun modèle ne pré-existe aux organisations à venir et que les textes laissent toute liberté d'invention. »

À propos des témoignages des acteurs : « Rien dans les témoignages des enseignants ne sonne la victoire, ne célèbre une quelconque fête aux illusions. »

Michel Violet, à propos de ce que les écoles du groupe faisant « autre chose » ont réussi : « On comprend pourquoi les solutions « inventées » par ces écoles ont été balbutiantes et que leur gros apport dans la résolution de la problématique commune a surtout été d'explorer toutes les ressources de la pédagogie de projet et de l'hétérogénéité des groupes. »

On limitera volontairement le nombre d'exemples tout en renvoyant les lecteurs curieux de récits crispés, à rebondissements multiples, avec une foule de personnages, oscillant entre tragique et comique (c'est un hommage, pas une critique !) au dossier du n°31 intitulé *La lecture au collège de Saint-Ambroix*. Un autre morceau d'école du peuple...

J'ai accompli de délicieux voyages,  
embarqué sur un mot.

Honoré de BALZAC

## QUE FAIRE ? QUE FAIRE AUJOURD'HUI ET DEMAIN QUI VIENT SI VITE ?

Dans le dossier du n°62, intitulé *Les écoles expérimentales ont vingt ans*, Yvonne Chenouf conclut son article *Ils étaient élèves dans les écoles expérimentales entre 1974 et 1981* et tout particulièrement son dernier paragraphe par ces phrases : « *Les écoles expérimentales voulaient que le débat sur la réussite individuelle devienne un débat sur la promotion collective. Elles ont procédé de deux manières, sans doute avec naïveté, peut-être avec maladresse, sûrement dans l'engagement ; elles ont resserré les liens avec les familles, les ont invitées à venir travailler en milieu scolaire ; elles ont déplacé le lieu d'enseignement, rejoignant sur leur terrain de vie les parents, les citoyens dans leurs préoccupations quotidiennes. Elles ont cherché les chemins d'une autre formation : celle qui se développerait à partir des problèmes qu'une société doit résoudre, communément, pour augmenter globalement le niveau de vie de chacun. Elles ont fait de l'école un lieu d'éducation dans un quartier : ni le seul, ni le moindre. Depuis 25 ans, les recherches ont précisé des savoirs que les enseignants d'alors ne faisaient que pressentir. Mais ces savoirs, souvent bien reçus dans l'espace des livres, des stages ou des conférences peinent à infiltrer les pratiques de classe. Comme s'ils restaient abstraits, intellectuellement séduisants. Et pourtant, que se passerait-il s'ils pénétraient la vie scolaire non pas débarnés, coupés du monde, de ses difficultés, ses impasses, ses violences mais en prise directe avec lui ? On se méfie aujourd'hui de l'expérience sociale à l'école. On pense qu'elle risque de sur-impliquer les enfants de milieu populaire dans les activités concrètes, finalisées, les privant des activités abstraites, du seul plaisir d'apprendre. On dit que l'école est le lieu des savoirs décontextualisés. Que peut faire l'école pour que Amine, Fadila, Clémence, Antoine et les autres apprennent ensemble à penser le monde ? Les placer face aux résultats de décontextualisations antérieures ou leur en faire retrouver le chemin pour leur permettre ensemble d'en comprendre les processus ? »*

**Les rêves n'attendent peut-être que ça pour refleurir : qu'on les prenne au sérieux.** Il nous faut prendre Yvonne Chenouf au mot. On sait (le dossier est de juin 98) les ajouts noirs de désespérance qu'il faudrait rédiger : les attaques ont été si nombreuses, tellement prévisibles pour certaines et tellement frileuses sur le fond parfois de ceux qui appartiennent à un camp commun dans tant de batailles. On oublierait pour autant l'immense travail accumulé depuis cette expérience princeps (tout le travail synthétisé en particulier

par *La leçon de lecture*) qui permettra de mieux faire avant de découvrir encore et toujours ce qui est perfectible. Mais l'on partira alors de plus haut.

Alors une école du peuple vue par l'AFL : Yvonne Chenouf l'a littéralement mise en scène dans *Une journée à l'école de l'AFL* » parue aux éditions Retz en 1985. La pièce restera à l'affiche des lendemains. Jean Foucambert, dans la préface, en donne une définition : « *Une école de l'AFL, on la trouve à chaque fois que des adultes et des enfants posent la question éducative d'abord en termes de statut, statut dont dépendent les savoirs ; et dans ce cas, elle n'appartient à personne, elle est simplement elle-même, le moyen que ceux qui y vivent se donnent pour une promotion collective. La lecture en est un aspect important ; mais comment décrire cette globalité ? Le malentendu risque d'être d'autant plus grand qu'à l'AFL, nous pensons que la lecture, c'est l'affaire de tous. Une politique à l'échelle d'un quartier, d'une ville, une volonté de partage différent de l'implication et de la décision. Cette déscolarisation de la lecture conduit à poser autrement le rôle de l'école comme un élément de cette action communautaire, essentiel mais non unique. Encore une fois, comment décrire cette globalité ? Comment reconstituer ce gigantesque puzzle où se mêlent la vie dans la famille, la vie dans le quartier, la vie dans l'école ? Comment présenter, sans les dissocier, la transformation des situations où enfants et adultes rencontrent l'écrit et l'introduction des techniques nouvelles qui modifient la méthodologie habituelle ? Comment, surtout, ne pas laisser croire que l'une peut aller sans l'autre ? Qu'une issue existerait sans tenir fermement les deux fils, la rigueur et l'audace ? »*

Dans un contexte difficile, armés de nos bagages théoriques, il faut sans hésiter poursuivre et accentuer le temps de l'action joyeuse. Yvonne Chenouf à la page 71 de ce livre rend compte de la formidable activité des enfants et écrit : « *Quand la vie va, tout va. Rien n'est prioritaire, tout concourt au même but : faire battre le présent. Le futur n'a rien à craindre : il entrera dans le rythme.* »

Jean Foucambert, au congrès de Montpellier de ce mois d'octobre 2010, disait : « *Ne pas imaginer l'avenir, changer le présent.* »

● Bernard CURTET