

Que sont les innovations devenues ?

« Et pourtant quel autre moyen avons-nous de briser l'étreinte du cercle vicieux dans lequel l'intensité des affects attachés aux idées et la faiblesse de nos capacités à contrôler les menaces que les hommes font peser les uns sur les autres ne cessent de se renforcer réciproquement ? »

Norbert Elias

Engagement et distanciation
Contribution à la sociologie de la connaissance
Fayard Pocket

Le temps des vacances est celui du loisir. J'entends ce terme à la façon des grecs anciens : le temps de la pensée. Mais aussi le temps où la pause dans le travail productif permet au travailleur de retirer un Savoir de son action de transformation de la réalité. L'article qui suit est un cheminement réflexif pour essayer de comprendre comment et pourquoi les méthodes échouent, à terme, à imposer au système scolaire le changement pour lequel elles sont pourtant pensées. L'école, héritière des nouvelles idées sur le savoir qui naissent et se répandent en Europe à partir du XVI^{ème} siècle, « est intimement associée à la mise en place de la notion de méthode dont elle représente l'un des principaux foyers de mise en œuvre ». ¹ C'est donc tout naturellement sur la question des méthodes (au sens le plus large du terme) que les Mouvements Pédagogiques d'Éducation Nouvelle, auxquels l'AFL revendique son appartenance, font porter une grande part de leur action de transformation. Ces mouvements continuent de porter autant que possible, les idéaux révolutionnaires d'une Éducation Populaire vaincus lors de la longue guerre scolaire qui s'acheva en France par la création de l'École laïque, gratuite et obligatoire à la fin du XIX^{ème} siècle. Or, malgré les nombreuses innovations pédagogiques qu'imposent les enseignants et les Mouvements Pédagogiques engagés dans sa transformation, l'École se modernise et s'améliore (on ne peut nier l'accroissement du niveau général de connaissances dans la population) mais reste

cette institution qui légitime la structure sociale telle qu'elle est. Ce fait est si évident que sa visibilité est devenue l'axe principal des reproches que lui adresse le corps social : « *l'ascenseur social est en panne* ».

Cette visibilité apparaît notamment dans des recherches récentes qui mettent clairement en lumière que les discriminations ethniques sont à l'œuvre dans l'école comme dans la société, défavorisant systématiquement les personnes d'origine étrangère. ² La problématique de l'ethnicité ne saurait masquer que la « *position sociale de la famille et le niveau scolaire des parents demeurent de très loin les facteurs explicatifs principaux des scolarités* ». ³ Néanmoins, elle postule la nécessité d'une « Éducation interculturelle » dont les premières tentatives de mise en forme élaborent un cadre théorique qui n'est pas sans intérêt : une transposition semble en effet possible dans la mesure où l'enjeu à l'école est la domination culturelle par l'imposition d'une norme (la fameuse acculturation), que la culture opprimée soit « une culture étrangère » ou « la culture populaire ».

● La violence symbolique est une violence concrète

Chargée de recherche au CNRS et à l'IREMAM, ⁴ travaillant sur la question des identités culturelles, Françoise Lorcerie ⁵ écrit que « *saisir la pluralité culturelle comme fait social revient à saisir comment le croisement des cultures s'inscrit dans une structure de domination* ». ⁶ Cette structure de domination clive la société en deux groupes, l'un dominant, l'autre dominé. S'agissant de groupes culturels différenciés par des origines ethniques distinctes, le groupe dominant est le plus nombreux : c'est la population nationale. Maîtresse du territoire et des institutions, elle détient à ce titre l'avantage symbolique et le pouvoir de défavoriser le groupe des dominés constitué de la population issue de l'immigration qui se trouve de fait en minorité. Mais que le groupe dominant soit majoritaire, ce qui est le cas dans les démocraties modernes ou qu'il soit minoritaire comme dans les sociétés coloniales ou d'apartheid, sa domination se caractérise par la capacité

¹ GAUCHET M., in *Pour une philosophie politique de l'éducation. 6 questions d'aujourd'hui*, M.C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, Bayard 2002, (p.26).

² Haut Conseil à l'Intégration Lutte contre les discriminations : *Faire respecter le principe d'égalité*, La Documentation Française (1998).

³ LORCERIE F., *Ville École Intégration*, Enjeux N°121, CNDP 2000.

⁴ Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Arabe et Musulman.

⁵ F. Lorcerie est intervenue dans le cadre des rencontres du CLIMOPE 2002 sur le thème « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : Questions autour de l'éducation interculturelle ».

⁶ LORCERIE F., *Ville École Intégration*, juillet 2002.

à « exposer les membres du groupe dominé à des désavantages dans l'échange social du fait d'une caractéristique qu'ils détiennent collectivement ».⁷

C'est également ainsi que Bernard Pudal définit la domination qui s'exerce dans la lutte des classes : « le dominant c'est celui qui exploite les attributs discréditants, et il les exploite d'autant plus qu'il est celui qui définit socialement ces attributs comme discréditants. C'est aussi celui qui contrôle le discrédit dont il peut faire l'objet, en justifiant l'injustifiable, c'est-à-dire le bien fondé d'un ordre social fondamentalement inique ».⁸

Cette façon d'appréhender la relation dominants/dominés est pertinente parce qu'elle permet de mettre l'accent sur ce qui lui sert de ressort : la stigmatisation. La domination est le plus souvent perçue comme un fait systémique inhérent à l'organisation inégalitaire de la société. Mais « la connaissance des rapports de force entre groupes et classes n'apporte pas sur un plateau la clé de leurs rapports symboliques et du contenu de leurs cultures ».⁹ Loin d'être inexacte la vision de l'antagonisme de classe escamote pourtant « l'action du processus social omniprésent »¹⁰ qui handicape le stigmatisé dans l'échange social, constituant son stigmate en véritable « nuisance sociale » qu'il tente en général de compenser. Il s'agit alors de maîtriser la visibilité de ce qui le discrédite dans le jugement des dominants. Ervin Goffman signale que la stratégie la plus courante est le conformisme. C'est cet effort d'assimilation par la ressemblance, recherchée en supprimant ou dissimulant le handicap, qui légitime la domination parce qu'il est une forme de reconnaissance par les exclus eux-mêmes des valeurs qui les excluent, l'adoption du point de vue par lequel le dominant juge le dominé comme seul critère légitime de jugement sur soi.

Dans leur enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard, Stéphane Beaud et Michel Pialoux mettent en évidence combien cette volonté de « passer de l'autre côté » renforcée par l'école, conduit à l'affaiblissement symbolique des références ouvrières en même temps qu'à l'intensification de la pression et de la charge de travail. « Tentés comme beaucoup d'enfants d'ouvriers de la même génération par la rupture avec les traits les plus stigmatisants de la condition ouvrière, les élèves de lycée professionnels se trouvent confrontés directement - sur le lieu de travail - aux manières d'être, de faire et de penser les plus ancrées dans la culture de résistance des ouvriers au travail (...). On peut donc penser que leur expérience de travail en tant que "stagiaire" accélère la rupture, qu'ils ont déjà entreprise plus ou moins confusément au fil de leur scolarité, avec toute une part de cet héritage ouvrier, auquel se heurtent toujours les diverses tentatives managériales de rationalisation du travail (...). Forts de leur nouvelle légitimité scolaire et de leur fierté de bacs pro, ils peuvent juger

le système d'attitudes ouvrières dans des termes assez proches de ceux qui le perçoivent d'« en haut ». En appliquant presque à la lettre les nouvelles normes de la rationalité industrielle, les élèves ne contribuent-ils pas, qu'ils le veuillent ou non, à l'entreprise de "liquidation" de la culture d'opposition au travail propre à la génération ouvrière de leurs pères ? ».¹¹

● L'interpellation des pratiques

L'allongement de la scolarité, même s'il fut long à se réaliser, est inscrit dans l'évolution du système scolaire depuis la fin de la première guerre mondiale. À cette époque, la Ligue de l'enseignement et le syndicat CGT de l'enseignement, sous l'impulsion des Compagnons de l'Université Nouvelle, engagent le débat pour l'unification de l'école qui est alors organisée en deux branches distinctes. Il y a d'une part, le Secondaire qui comporte en son sein ses classes primaires spécifiques. Payant, il est destiné aux enfants de notables. Et d'autre part, le Primaire, prolongé des classes du primaire supérieur, qui est gratuit et que fréquentent les enfants du peuple. L'unification ne se fera véritablement qu'après la seconde guerre mondiale. Au début des années 60 encore, les filières jouent encore pleinement leur rôle de sélection. Puis il faudra encore plusieurs années pour que le décret de la politique des 80% d'une classe d'âge au niveau du bac généralise l'accès à des parcours scolaires longs. Chacun devait pouvoir prétendre à la réussite scolaire qui devient une sorte de norme. C'est que l'obtention de diplômes commence à être interprétée comme la meilleure protection contre le chômage.

En réalité, la démocratisation s'est effectuée en trompe-l'œil, brouillant les frontières et les anciens repères. « Les mises à l'écart et les coupures ne sont plus aussi claires, elles sont différées et voilées... ».¹² On sait les multiples stratégies que peuvent mettre en œuvre les familles bien informées pour éviter à leurs enfants la fréquentation de filières ou d'établissements dépréciés. Déjà, lors de sa parution, la reproduction avait ébranlé le mythe d'une école démocratique : l'École reproduisait les inégalités de classes en perpétuant le « privilège culturel fondé sur le monopole des conditions d'acquisition du rapport à la culture que les classes privilégiées tendent à reconnaître et à imposer comme légitime ».¹³ En effet, le rapport à la culture que le système scolaire reconnaît « n'est maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation ».¹⁴

En mettant en avant le constat que l'école privilégie moins la culture elle-même, mais un rapport particulier à la culture et au langage qu'en outre elle ne peut produire parce qu'il ne s'acquiert que dans le mode familial d'inculcation, les auteurs suggèrent que la pédagogie traditionnellement

mise en œuvre participe à la conservation du pouvoir par la classe dominante. La critique pédagogique,¹⁵ si elle va dans le même sens, ne suffit pas à elle seule à remuer des pratiques cautionnées par les Instructions Officielles. L'analyse sociologique de *La reproduction* fut plus percutante parce qu'elle prenait à revers l'idéal de l'école républicaine à l'œuvre dans le corps enseignant : l'égalité des chances et la récompense du seul mérite s'y révèlent des illusions. Le pessimisme désabusé, la tendance à la fuite politico-idéologique qui étaient dans l'air du temps, expliquent sans doute les flottements qui suivirent cette onde de choc. Les idéogrammes, le spontanéisme et le culte du jeu..., pourraient bien avoir été une sorte de tâtonnement expérimental nécessaire à la révélation de la véritable crise, celle de la transmission des savoirs qui débouche vingt ans après, sur une demande culturelle jusque là inédite dans le système scolaire.

● L'avènement des médiations culturelles en lecture

Avec la mission de délégation par laquelle le corps social confiait à l'école la transmission des savoirs que nul ne doit ignorer (école primaire) ou qui ne peuvent être appris que sous l'effet de leur enseignement (secondaire et supérieur), il était clair que le système scolaire avait la charge de faire acquérir aux élèves des connaissances. La culture, entendue comme culture générale, relevait du libre élargissement des horizons personnels, du goût, du supplément d'âme propre à chacun. La sociologie de la reproduction en dénonçant, dans le contexte de l'époque, les contradictions du système scolaire républicain, introduisait dans le champ pédagogique les concepts de « capital culturel » et de « rapport à la culture » qui ne furent pas admis d'emblée. Pourtant sous l'effet de la massification de l'enseignement, les enseignants, qui sont confrontés à des élèves issus d'origines sociales et culturelles très diverses, à l'échec scolaire important (c'est l'époque des débats illettrisme/analphabetisme), et aux carences langagières, prennent acte que le modèle pédagogique dominant, transmissif et impositif, doit être corrigé.

En 1986, Jean Claude Passeron posait la question de la démocratisation de la lecture en termes de stratégies de diffusion des formes les plus exigeantes (lecture littéraire) auprès des publics non convertis à cette pratique et qui constituent la majorité démographique de la population.¹⁶ Sur le terrain des équipes travaillent dans le sens de la construction culturelle des apprentissages. L'AFL bien sûr qui milite pour la déscolarisation de la lecture, le travail en BCD et l'utilisation de la littérature jeunesse. Le groupe Lecture/Ecriture de l'Orne par exemple qui publie en 1992 *Lire et écrire, des appren-*

tissages culturels.¹⁷ La recherche en didactique du français commence aussi à penser la lecture comme compétence culturelle et les textes officiels de 1995 préconiseront ces pratiques. L'enseignement de la lecture subit des transformations radicales. Avec les « médiations culturelles » (maîtrise des codes du livre, domestication des logiques documentaires, fréquentation des lieux et des agents du livre...¹⁸), on passe en quelques années de la sacralité de ce que l'auteur a voulu dire (la vérité est dans le texte) qui caractérisait la lecture scolaire, à la reconnaissance de l'interprétation propre au lecteur et des mises en réseaux qui sont l'apanage de la lecture savante.

Mais rapidement, comme le note Jean-Marie Privat, les médiations culturelles, vont perdre leur force de questionnement didactique.¹⁹ « Chaque fois qu'on examine dans un article les pratiques décrites qui se réclament de médiations, ça ne correspond pas à de l'interaction, à des médiations réciproques ».²⁰

● De la mise en question des médiations culturelles à l'école...

Cette remarque indique que l'innovation pédagogique pertinente que constitue la pratique des médiations culturelles s'est transformée en Pastorale.²¹ On serait tenté d'y lire l'exigence de l'amélioration de la formation des enseignants et de la nécessité de mieux les informer. C'est exactement ce

⁷ Ibid.

⁸ PUDAL B., « La Cérémonie ou l'illettrisme comme stigmaté », *Les Actes de Lecture N°53 mars 96*, (p.69).

⁹ GRIGNON C., PASSERON J-C., *Le savant et le populaire*, Seuil 1989, (p.27).

¹⁰ GOFFMAN E., *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Minuit 1975.

¹¹ BEAUD S., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard 1999, (p.197).

¹² Ibid. (p.161).

¹³ BOURDIEU P., PASSERON J-C., *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970, (p.163).

¹⁴ Ibid.

¹⁵ François TERS en 1973 cite les travaux de A.DUTHIL qui dès 1928 s'en prenait à l'usage systématique de la dictée. « Elle exerce inlassablement à écrire et réécrire les mots que les élèves connaissent nécessairement et elle ne leur présente que chichement ou pas du tout ceux qu'ils auraient besoin d'apprendre. Elle ne peut donc enseigner qu'une chose la cacographie et elle y réussit, en effet, à merveille » (*Orthographe et vérités*). Et Eveline CHARMEUX affirmait : « les pratiques traditionnelles atteignent en réalité des buts tout différents de ceux qu'elles prétendaient viser » (*La lecture à l'école*).

¹⁶ PASSERON J-C., « La notion de pacte », *Les Actes de Lecture N°17*, mars 1987, (pp. 55 à 59).

¹⁷ DEVANNE B., *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Armand colin (1992).

¹⁸ PRIVAT J-M., « Du trouble dans les médiations », *Argos N°23*, (p.43).

¹⁹ Ibid.

²⁰ PRIVAT J-M., *Les Actes de Lecture n°73*, mars 2001

²¹ PASSERON J-C., « La notion de pacte » op. cit.

que font toutes les publications qui élaborent des corpus d'albums, décrivent ce qu'il faut en penser et en prescrivent l'usage aux enseignants.²² L'application d'une solution d'évidence et de bon sens à une difficulté constatée mais non problématisée. La logique à l'œuvre dans cette profusion c'est celle de l'offre que dénonce justement Jean-Claude Passeron. On n'a pas ici affaire à la compétence des enseignants mais à l'effet du système. Sa force est de pouvoir « *neutraliser, en les réinterprétant pour les désamorcer, les traits visant à transformer le contenu et l'organisation pédagogiques* ». ²³

Dans la conception réductrice qui fait porter les médiations plus sur les objets que sur les pratiques, il n'est en réalité pas question de médiation mais de transmission, de diffusion de biens culturels supposés compenser des inégalités. Le pouvoir symbolique de l'enseignant y est respecté puisqu'il s'agit de combler, chez les élèves, une distance culturelle évaluée en terme de savoirs. Ce légitimisme didactique, loin de « *faire un pas critique en direction des enseignés* » et de leur culture, les ignore, censure leurs pratiques, leurs valeurs et néglige « *la force des stratégies d'appropriation, d'évitement et de contournement des demandeurs* ». ²⁴ Que faisons-nous des pratiques « indignes » que les élèves importent dans nos classes ? Déplaçons-nous vraiment « *l'affrontement symbolique ou l'incompréhension culturelle* » ²⁵ en refusant toute légitimité à la résistance active qu'opposent les élèves et leurs familles à la disparition du déchiffrement dans l'apprentissage de la lecture par la voie directe ? Quelles représentations induisons-nous auprès d'élèves (en particulier les plus jeunes) à qui nous faisons rencontrer des auteurs pour débattre de production littéraire, ²⁶ quand les seuls ouvrages offerts à leur consommation sont les produits dérivés du dernier dessin animé à la mode exposés sur les rayons du supermarché ? Au fond, il s'agit ni plus ni moins, de l'exercice d'une violence symbolique qui valide et impose le modèle dominant de « la disposition scolastique lettrée » selon l'expression de Pierre Bourdieu.

On voit ici la conséquence de « *la tendance des institutions scolaires et des corps enseignants à s'autonomiser des demandes et des contrôles sociaux, dès que se trouve constitué un minimum de spécialisation professionnelle des transmetteurs et de codification du corpus à transmettre* » ²⁷ qui est le moyen de l'autoreproduction scolaire. Alors la pédagogie devient malgré elle et en dépit des intentions des innovateurs eux-mêmes l'instrument privilégié d'un « *rappel à l'ordre culturel et des hiérarchies culturelles dominantes* ». ²⁸ Aussi longtemps que le mode opératoire de cet effet de système restera invisible, l'Institution Scolaire répondra à la crise de la transmission par une plus grande fermeture (« lieu séparé des savoirs séparés ») et opérera un glissement qui remplace « rapport à la culture » par « rapport au savoir ». Aussi

longtemps que nous serons impliqués, engagés, concernés, en un mot pris, dans ce mode opératoire naturalisé, notre vision du monde, affectée émotionnellement, passera pour une connaissance rationnelle²⁹ et l'Éducation Nouvelle persistera dans sa croyance que des méthodes suffisamment innovantes, bien adaptées aux problématiques du moment et produites dans la résistance à l'ordre établi permettront de transformer l'école. Aussi longtemps que nous penserons possible d'élaborer « *les bases d'une nouvelle relation pédagogique sans modifier les finalités de l'école* » ³⁰ nous serons les complices inconscients d'un processus que nous entendons combattre.

Depuis que le premier gouvernement de François Mitterrand fit de l'Éducation Nationale sa priorité, il s'est fait jour dans le champ éducatif des oppositions que certains résumant en un clivage entre « *deux camps ennemis, celui des pédagogues réformistes et le camp de la restauration de l'école républicaine* ». ³¹ Il est vrai que c'est le début d'une époque où les nombreuses et rapides modifications économiques et sociales ne peuvent laisser le système scolaire inchangé parce qu'il a été conçu comme la matrice de la société dans laquelle il s'insère. Le nombre des publications, des reportages et des émissions consacrées à la question scolaire croît sous l'effet conjugué de la prise de conscience d'un profond « malaise sociétal » (lors d'événements tels que la dernière élection présidentielle par exemple) et de la médiatisation des connaissances en matière de sciences de l'éducation. Mais les mêmes causes produisent les mêmes effets. Quelle conséquence pourrait bien avoir le remplacement du mythe de l'école républicaine par un autre mythe, celui de l'innovation pédagogique comme compétence professionnelle remarquable ? En 1993, Bernard Charlot affirmait que « *l'innovation n'est plus portée par l'imaginaire mais par la volonté de faire fonctionner l'école pour tous, y compris les plus démunis (...)* Peut-être voyons-nous apparaître aujourd'hui les prémices d'une professionnalité enseignante, dotée d'un corps de savoirs et de techniques, et donc capables d'intégrer les innovations dans un processus cumulatif ». ³³ À quelle sorte d'école risque de nous mener un tel culte des gestes professionnels des enseignants, une telle adulation de la seule maîtrise experte des outils qui occulte la dimension politique d'une école institutionnalisée ?

● ... à l'enseignement des questions controversées.

La question ne pourra pas être éludée dans la mesure où, la pluralité sociale n'ayant jamais été aussi grande, un nouveau défi s'impose à l'école à travers la problématique de l'ethnicité que les sciences sociales sont en train de mettre à jour

et que nous évoquions au début de cette réflexion. Bien plus que les disparités objectives de cultures et de valeurs, « la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un problème de justice et un problème d'identité nationale »³⁴ que l'école, telle qu'elle a été pensée à la fin du XIX^{ème} siècle n'a pas les moyens de résoudre.

L'opposition républicains/pédagogues réformistes est porteuse d'une illusion. Elle masque que la véritable contradiction se situe au niveau de la conception de l'école. Soit l'école est l'institution dont la société se dote pour intervenir réflexivement sur elle-même et orienter son devenir conformément à des idéaux fondateurs ; soit elle est une institution fondée pour servir un projet défini en dehors d'elle préalablement et celui-là seulement. Avec le surgissement des revendications identitaires liées à la variété ethnique de la société actuelle, il se pourrait que nous soyons contraints de sortir de cette illusion par des expériences douloureuses et une confrontation violente avec la réalité. Mais il se pourrait aussi que les revendications des populations ethniquement minoritaires contraignent la démocratie à se repenser pour éviter de se transformer en un système de développement séparé incompatible avec l'image que notre modernité se donne d'elle-même. Les pédagogues, surtout au sein du Mouvement de l'Éducation Nouvelle, ne peuvent se dédouaner de leur participation à ce débat éminemment politique en se drapant dans leur vertu professionnelle pensée comme seule compétence à concevoir des outils et des techniques d'enseignement performants.

« L'éducation interculturelle » que postule la problématique de l'ethnicité « pose un principe de pertinence cognitive des questions qui ont une importance sociale et politique »³⁵ bien que traditionnellement ces thèmes ne soient pas des objets d'enseignement, à l'exception des tentatives de Célestin Freinet ou de la pédagogie institutionnelle. L'enseignement de ces questions dites controversées est développé dans le rapport Crick sur l'éducation à la citoyenneté en Grande Bretagne qui les définit comme « des questions au sujet desquelles il n'y a pas un seul point de vue fixé ou universellement valable. Ces questions sont de celles qui divisent ordinairement la société et pour lesquelles des groupes consistants présentent des explications et des solutions divergentes ».³⁶ Il s'agit au sein de l'espace scolaire, de faire leur droit mais sans les essentialiser, à des visions du monde divergentes voire conflictuelles et déterminées par des points de vue ethniquement, socialement, culturellement et économiquement différents. « Partir de la situation réelle que vit l'enfant en tant qu'être social pour prendre conscience de son statut en le confrontant à d'autres lorsqu'il tente d'en repousser les limites ».³⁷ Il y a là l'occasion de rouvrir enfin le chantier clos par la création de l'école de Jules Ferry et de revenir sur ce qui pourrait

avoir un véritable effet de transformation sociale ; occasion inespérée pour l'Éducation Nouvelle d'éclairer idéologiquement et culturellement les faits qui permettent que l'inégalité se reproduise.

Prendre comme objet de Savoir ces questions socialement et politiquement sensibles c'est rendre possible un processus permanent de discussion contre la volonté du dernier mot. Reconnaître la légitimité des intérêts divergents et de la contestation mutuelle pour rechercher des enjeux communs au lieu de la ligne de rupture. « *L'image du match ou de la bagarre, où le style, comme science du geste ajusté, virtuosité proleptique, capacité à déchiffrer et à prévenir les intentions et les coups de l'adversaire, est la condition même de l'action efficace...* ».³⁸

Paule Bichi, Pierre Choulet, Hervé Moëlo

²² Lire l'article d'A. JANICOT, « Discours prescriptifs aux enseignants », *Les Actes de Lecture* N°76, déc. 2001.

²³ PASSERON J-C., *Hegel ou le passager clandestin. La reproduction sociale et l'histoire*, Esprit, juin 1986, (p.73).

²⁴ PRIVAT J-M., L'école un partenaire privilégié, *Les Actes de Lecture* N°53 mars 96, (p.81).

²⁵ PRIVAT J-M., « Du trouble... » *op. cit.* (p.44).

²⁶ Lire CHOLET P., « K. Nony, Écrivain en résidence à l'école », *Les Actes de Lecture* N°77, mars 02 (p.33).

²⁷ PASSERON J-C., « Hegel... » *op. cit.* (p.70).

²⁸ F. Muel-Dreyfus citée par B. PUDAL, « Quelques remarques sur les offres d'écriture », *Les Actes de Lecture* N°61 mars 98, (p.70).

²⁹ Sur cette question de la compréhension entravée par l'intensité des affects, lire Norbert ELIAS, *Engagement et distanciation*, Arthème Fayard 1993.

³⁰ OTTAVI D., *op. cit.* (p.176).

³¹ BLAIS M-C., *op. cit.* (p.48).

³² FOUCAMBERT J., *L'école de Jules Ferry. Un mythe qui a la vie dure*, RETZ 1986.

³³ CHARLOT B., « L'innovation n'est plus ce qu'elle était », *Autrement* N°136, mars 1993, (p.27).

³⁴ LORCERIE F., *Op. cit.*

³⁵ *ibid.*

³⁶ CRICK B., *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Londres, Qualification and Curriculum Authority, 1998.

³⁷ J. FOUCAMBERT, « Pouvoir, Savoir et promotion collective », *Les Actes de Lecture* N°20, déc. 87, (p.73). On peut lire aussi M. PEYROUX, « Une expérience de la discussion en classe lecture en collège », *Les Actes de Lecture* N°61 mars 98.

³⁸ C. GRIGNON, *op. cit.* (p.151).