

**école
ouverte
recherche-action
société
éducatrice**

raymond millot

le rêve de Jaurès

L'Éducation Nationale fonctionne comme « *une machine à trier* »... À cet effet, on y « *survalorise certaines compétences* » et « *l'abstraction y est la seule excellence véritablement reconnue* ». - « *la production de l'échec (résulte de) institutionnalisation de la **compétition** et de la souffrance de beaucoup de nos enfants, sans améliorer leurs performances.* ». Tous les parents peuvent faire ces constats. Certains s'en réjouissent, beaucoup se résignent. Déjà, en 1970, les sociologues Bourdieu et Passeron dénonçaient cet état de fait. Le Ministre, auteur de ces considérations réalistes, en tire aujourd'hui une conclusion logique : « *l'état du système est tel qu'il ne suffit pas de le réformer* ».

En 1886, Jean Jaurès redoutait une évolution qui explique, en partie, l'état du système : « *Dans quelques années, quand la plupart des écoles nécessaires auront été construites, demain, quand les maîtres seront payés par l'État, quand le souvenir des sacrifices consentis par les communes et des droits que ces sacrifices leur conféraient aura disparu, que verrons-nous ?, je le crains, **insouciance des communes et arrogante tutelle de l'État**. À l'avenir, les programmes seront discutés bien loin des familles, tout contrôle échappera et, même, jusqu'à la pensée d'en exercer un. **Le peuple sera obligé de subir passivement un enseignement qu'il n'aura pas préparé.*** ».

En 2013 Vincent Peillon estime que « *25% de la dépense d'éducation provient aujourd'hui des collectivités locales* » et que « *Rien ne sera possible sans l'engagement déterminé des collectivités locales dont le rôle est de premier plan et doit être reconnu comme tel, ni sans le concours plein et entier des mouvements associatifs et de l'éducation populaire.* » On ne sait encore s'il partage **le rêve** de Jaurès : « *Lorsque la commune aura pourvu à toutes ces obligations envers l'État, lorsqu'elle aura créé le nombre d'écoles publiques exigé par celui-ci, qu'elle ait encore le droit, à ses frais et sans sortir de la laïcité, d'instituer des écoles d'expériences ou des programmes nouveaux, que des méthodes nouvelles puissent être essayées, ou des doctrines plus hardies puissent se produire.* ».

Ce rêve, la commune de Grenoble et l'équipe de Hubert Dubedout l'ont réalisé en 1972. Il a semblé opportun à plusieurs des acteurs qui y ont beaucoup contribué d'en tirer les enseignements, qui sont nombreux. Notamment, **le caractère fructueux et formateur de la démarche adoptée, la recherche-action**, démarche qui devrait être encouragée et aidée partout où des projets innovateurs « *ambitieux* » réunissent les conditions nécessaires (voir le chapitre « **Et maintenant** »). Démarche qui devrait jouer un rôle important dans la formation initiale et continue des enseignants.

♦ **Recherche-action** : en 1986 lors d'un colloque à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Paris), les chercheurs sont partis de la définition suivante :

« Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ».

l'école « ouverte », apports d'une recherche- action longue durée

♦ **L'ouverture de l'école**, « *transformation de la réalité* » qui a permis de considérer le problème éducatif **sous un angle systémique**, prenant en compte les complexes interactions qui le déterminent. ♦ **La recherche-action** a « *produit des connaissances* » portant sur le possible, le souhaitable, les obstacles à surmonter, les conditions à réunir. Elle a révélé son intérêt en tant que démarche **formatrice, créative, fructueuse**.

Le contexte

Un projet social innovant...

Quelques années avant 68, à Grenoble, l'équipe municipale (G.A.M.) conduite par Hubert Dubedout, confie à l'agence d'urbanisme le projet d'un nouveau quartier qui aurait l'ambition de « *transformer les rapports humains dans la cité. L'objectif essentiel (consistant) en la prise en main par les usagers des divers équipements socio-éducatifs et socioculturels qui sont mis à leur disposition* ». Projet qui bénéficie d'une politique en faveur des « équipements intégrés ». La ville de Grenoble entend aussi développer la logique de ses efforts en matière d'éducation extra-scolaire et mettre en synergie les différents temps d'éducation. Elle projette d'intégrer les « Maisons de l'Enfance » et l'école, et parallèlement, le collège, la formation continue et les institutions culturelles (médiathèque, théâtre, télévision locale). En 1971, une réflexion ouverte à toutes les personnes ou associations intéressées par le projet s'efforce de définir les bases pour la constitution d'équipes véritablement engagées dans l'expérience et produit à cet effet un **projet de charte**, sorte d'engagement moral (qui sera réellement opérationnel). Le département de l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) travaillant sur le concept de « **l'école ouverte** », soutient le projet, obtient trois postes pour le pilotage et la coordination, participe à sa préparation puis au recrutement des enseignants... Cinq groupes scolaires (« Maisons des enfants ») et un collège également « ouvert » desservent à partir de 1972 le quartier de l'Arlequin (conçu pour 10 000 habitants).

... projet qui connaît des débuts difficiles

La recherche-action démarre donc dans la foulée des bouleversements de 68, en tire profit mais aussi rencontre l'hostilité qu'ils ont fait naître. Les syndicats SNI et SNES tout comme l'Inspection d'Académie n'apprécient pas que la Municipalité bouscule leurs prérogatives, mais le Recteur s'intéresse au projet et le soutient, notamment dans le cadre des « équipements intégrés ».

L'hostilité politique quasi générale depuis les milieux conservateurs jusqu'au PCF et aux maoïstes... qui finira par se réduire au cours du temps...

Les **pesanteurs administratives** seront plus persévérantes... **Les inspecteurs** départementaux ont défilé, deux ou trois seulement s'y sont intéressés. Suite à un conflit opposant les équipes enseignantes et un nouvel IDEN particulièrement normalisateur, une « **Inspection générale** », conduite par le doyen Géminard en 78-79 formule quelques critiques et apporte clairement ses encouragements. Un seul Inspecteur d'Académie, Jean-Marie Laureau, a été explicitement très favorable (cf. sa préface à la brochure « *Apprendre autrement dans les écoles de la Villeneuve* » en 1988)

L'École Normale et par la suite l'**IUFM**, n'ont accordé aucun intérêt à une « expérience » considérable, riche d'enseignements, qui se situait à proximité de ses murs.

...projet qui résistera 30 ans

Sur les 5 Maisons des enfants, 4 sont encore ouvertes au cours des années 90, et deux continueront en 2000 à résister au harcèlement continu du dernier Inspecteur. L'une poursuit sur sa lancée décrite dans une brochure publiée en 97 : « **Vivre à l'école en citoyens** » (éd. Voies Livres). L'autre poursuit son travail sur l'écrit et fait fonctionner ses « classes-lecture » comme en témoigne un « comité de défense des Classes-lecture » qui interpelle directement la Ministre Ségolène Royal lors de sa visite à Grenoble en 2000... Après cette date la situation du quartier se détériore, on commence à construire des barrières autour de certaines écoles. Les « piliers » prennent leur retraite.

L'abandon de la politique de mixité sociale de l'équipe Dubedout, à partir de 1983, par la municipalité Carignon, contribue à la dégradation sociale du quartier et se traduira par des événements qui défrayeront la chronique en 2011 et seront exploités en 2012 par le président Sarkozy. Il serait injuste voire malhonnête d'attribuer une quelconque responsabilité au projet éducatif. En réalité, les écoles sont longtemps restées **un lieu de dialogue, de maintien du lien social**. Sa « normalisation » a sans doute contribué à la dégradation du climat social. La gauche au pouvoir, localement et nationalement (entre 1997 et 2002) ne s'est pas distinguée par sa capacité à s'opposer à la toute puissance administrative de L'Éducation Nationale et à ses excès...

Les apports de la recherche-action

Nous proposons d'en examiner les caractéristiques les plus innovantes, les avancées (précédé du signe →) susceptibles d'être reprises et améliorées par de nouvelles recherche-action et les *connaissances concernant (les) transformations* qui y ont été produites.

L'ouverture de l'école sous ses différents angles

1] Ouverture et bâti

Les jeunes architectes chargés des écoles (5 groupes scolaires) consultent les enseignants des écoles du voisinage, notamment du Village Olympique (quartier déjà novateur par divers aspects). Ils font des voyages d'étude au Danemark, en Grande Bretagne, au Québec, visitent des écoles ouvertes et « à aire ouverte », accompagnés de militants associatifs (Peuple et Culture, Francas). Ils en reviennent très influencés par l'idée de casser le cours magistral, de favoriser le **travail en petits groupes**, et ils s'efforcent de traduire ces intentions dans les murs. Pas de cours de récréation, pas de clôtures, mais un parc de 19 hectares ! Les portes des classes donnent sur le parc et la rentrée se fait sans mise en rang, sans sifflet ! Chaque classe comporte deux WC pour que les besoins naturels cessent d'être codifiés. Les déplacements individuels motivés au sein de l'école, sans surveillance, ne créent ni problèmes ni accident... Une vie « coopérative » intense traite les conflits ou dysfonctionnements.

→ **Certaines de ces dispositions matérielles et de ces attitudes éducatives pourraient être reprises dans des écoles nouvelles et traduites partiellement dans les anciennes.**

2] Ouverture, coéducation, décroisement

Les interactions entre les différents secteurs : action sociale, santé, culture, sport, liaisons petite enfance/cycle 1 (maternelles), école/collège, temps de loisir/ école, formation des adultes, etc. font l'objet d'une organisation systématique au sein du CEPASC (Centre d'Éducation Permanente et d'Animation Sociale et culturelle, organisme de gestion et de coordination).

L'ouverture concernant l'école se fait d'abord en direction des **parents**. Elle s'inscrit dans le concept plus large de **coéducation** (l'un des thèmes de la recherche-action travaillés avec l'INRP traite de « *l'élargissement de l'équipe éducative* »), et se concrétise dans les divers **projets** pédagogiques.

Elle figure dans le « **projet de Charte** »* qui a effectivement servi « *de base à l'engagement contracté par chacun des participants à l'action éducative entreprise dans la Villeneuve de Grenoble* ».

Pour développer **le dialogue et la coopération avec les parents** et leurs associations (FCPE, Confédération Syndicale des Familles), différents modes de relations ont été explorés. La pratique des réunions a vite montré ses limites (confiscation de la parole par les « intellectuels », découragement des parents de milieu populaire). Des modes de relation pluriels ont été mis au point :

- ◆ les parents peuvent entrer dans l'école et les classes pour y chercher leurs enfants. Des espaces d'expositions de travaux, journaux, enquêtes, annonces petites et grandes, leur permettent d'avoir un regard sur les activités éducatives et scolaires. Les enseignants restent présents et disponibles pour s'entretenir avec les parents qui le souhaitent.
- ◆ les grandes rencontres se produisent lors des fêtes, spectacles, expo-ventes de livres etc.
- ◆ les rencontres individuelles avec chaque famille sont organisées systématiquement. Plusieurs samedis matin y sont consacrés (au cours des 1^{er} et 2^{ème} trimestres). Ce n'est pas du temps perdu pour l'enseignement : les échanges avec les parents, la confiance qui en résulte, retiennent sur le comportement des enfants ; les difficultés des enfants peuvent être abordées sereinement, les conflits peuvent être traités convenablement. Ces échanges ne portent pas seulement sur le travail des enfants mais sur leur comportement, l'éducation scolaire et familiale. **Déconstruction et reconstruction des représentations s'opèrent.** Les enseignants découvrent des réalités matérielles et culturelles que bien souvent ils ignorent, les parents découvrent une école en rupture avec leurs souvenirs ou les stéréotypes courants. Ainsi, l'abandon des notes et des devoirs peut être justifiée et comprise.
- ◆ des rencontres peuvent être organisées sur un sujet précis : pédagogie, éducation, projet commun...
- ◆ la participation des parents à diverses activités vise à en faire non pas des supplétifs mais des **coéducateurs**, dans l'encadrement des classes de nature, des sorties culturelles ou sportives,

* La **CHARTRE** définissait ainsi les bases du volontariat des enseignants : • **Le travail en équipe constitue une règle essentielle à laquelle tout professionnel ou bénévole participant à l'action éducative, est tenu** • Les enseignants sont les techniciens de la pédagogie. Ils n'en font pas cependant un domaine réservé. L'équipe qu'ils constituent avec les autres éducateurs s'efforce de collaborer avec les enfants et les parents pour l'élaboration des formes et des moyens de l'activité pédagogique et, dans la mesure du possible, des objectifs • **La prise en charge de son travail par l'enfant est un objectif essentiel. Elle implique le développement préalable des appétences, la motivation et l'intérêt du travail, l'adoption d'une pédagogie de la réussite, l'établissement de relations basées sur le dialogue et le respect de l'enfant, excluant le rapport d'autorité sous ses différentes formes** • L'enseignement doit être lié à la vie : les activités pédagogiques doivent intégrer l'expérience vécue par l'enfant hors de l'école, dans l'école et dans le groupe-classe • **L'obsession des contrôles, les notations et comparaisons, l'utilisation des stimulants artificiels (punitions et récompenses) sont exclus** • La notion de redoublement est à exclure a priori.

l'organisation de manifestations, de spectacles mais aussi par leurs apports liés à leurs métiers, leurs compétences particulières.

♦ un *cahier de vie* permet aux enfants et aux parents de noter, illustrer, des évènements qui ont eu lieu soit à l'école, soit dans la famille, occasions d'un dialogue dans la famille et dans le groupe classe et de découvrir les fonctions mémoire et échange de l'écrit.

➔ **Tous ces dispositifs de dialogue et de coopération avec les parents peuvent être adoptés... quand des équipes enseignantes cohérentes et motivées sont constituées. Ils nécessitent toutefois un assouplissement de diverses règles administratives qui font obstacle à l'innovation.**

Le décroïsonnement est un objectif majeur du projet municipal comme de l'opération « équipements intégrés ». La conception des locaux de l'école et du collège le facilitent. Les projets scolaires et de loisirs se croisent, les connaissances et compétences acquises lors d'une sortie, d'un camp de vacances, un match (etc.) font à l'école l'objet de réflexion, de valorisation, de commentaires. Des échanges enrichissants peuvent alors s'établir entre enseignants et animateurs (à condition que les problèmes de statut soient réglés) et nourrissent une réflexion sur **l'éducation dans sa globalité**, liant la question des apprentissages à celle du développement général de l'enfant dans le milieu qui est le sien.

Ces pratiques éducatives anticipent certains objectifs de « *l'Appel de Bobigny* » et de la « *Refondation* » engagée en 2012.

➔ **Le décroïsonnement des activités est possible partout où des professionnels et des organismes agissent dans le domaine de la lecture, des loisirs, des arts, des sports et jouent directement un rôle dans l'éducation. Il est également possible, au prix de quelques arrangements matériels, de partager les locaux de l'école qui relèvent de la responsabilité municipale. Un projet collectif et citoyen constitue la condition préalable.**

3] Ouverture et petite enfance

La recherche-action a porté essentiellement sur le parti pris de **l'hétérogénéité**, le développement de **l'autonomie** des enfants et le soutien des enfants handicapés, et par ailleurs, sur les objectifs, la pédagogie et l'organisation de l'accueil de la Petite Enfance.

Au départ, l'accueil des jeunes enfants devait être assuré, traditionnellement, par deux structures : écoles maternelles relevant de l'Éducation Nationale et jardin d'enfants municipal ; l'école gratuite et le jardin d'enfants payant. Avant même l'ouverture des établissements, ce projet a été repensé en conservant les postes du jardin d'enfants et en réorganisant l'accueil

des petits par **une équipe mixte** d'institutrices, d'éducatrices de jeunes enfants et d'auxiliaires de puériculture dans des « Maisons de la petite enfance » y compris les ATSEM dont le rôle éducatif a été reconnu et valorisé. Cette réorientation permettait d'**améliorer l'accueil** des plus jeunes, d'assurer **le périscolaire** de façon satisfaisante, d'établir **des rythmes** convenant aux différents âges. Sur la base de l'expérience acquise dans les « *Maisons de la petite enfance* », il a alors été possible d'élaborer un projet global d'innovation sociale suivi par plusieurs partenaires (municipalité, CAF, DASS, Maison médicale, action culturelle et Éducation Nationale). Le quartier a ainsi été doté d'un nouvel établissement destiné aux tout petits, le « *Centre de Petite Enfance* », qui a adopté les mêmes idées pédagogiques, groupes d'enfants **hétérogènes**, parents considérés comme des **coéducateurs** partenaires.

L'organisation des « Maisons de la Petite Enfance » a permis de conduire diverses recherches spécifiques. Ainsi la maîtrise du langage, le développement moteur, la « socialisation » et le rôle des adultes ont pu faire l'objet d'une recherche relativement pointue. Deux fois par semaine tous les enfants d'une des Maisons pouvaient choisir librement entre quatre ateliers. Dès lors se sont instaurés spontanément des groupes d'enfants hétérogènes d'âge, impliquant l'émergence de projets accessibles aux plus jeunes, le **tutorat** entre enfants et les activités **coopératives**. Les adultes avaient pour mission d'observer les activités, les comportements, les initiatives des enfants. Ils ne devaient pas intervenir dans les choix faits par le groupe mais ils prenaient note de tout ce qui se passait, de la parole émise, des solutions choisies, des relations établies, du déroulement de l'atelier. L'équipe éducative, dans le cadre d'une recherche suivie par l'INRP, analysait ces données et améliorait sa connaissance et sa compréhension des besoins des enfants, de leurs démarches d'apprentissage afin d'élaborer une pédagogie appropriée et efficace.

Dans une autre Maison, de la même manière, la recherche a porté sur la réorganisation de la BCD pour en assurer un usage autonome et sur la libre circulation des enfants qui s'y rendent.

Les cycles 1, dans toutes les « maisons des enfants », ne sont pas refermés sur eux-mêmes : certains projets associent les tout petits aux projets de leurs aînés (ventes de livres, spectacles) ; d'autres impliquent les grands auprès des plus petits (encadrement à la BCD, réalisations plastiques communes).

Ces différentes pratiques contribuent efficacement à la **formation continue** des équipes éducatives.

4] Ouverture et hétérogénéité

L'organisation en cycles, inaugurée à partir de 1963 dans les écoles expérimentales du XX^e (École Vitruve), est adoptée dès l'ouverture des classes, en 1972, à la Villeneuve bien que les écoles n'aient pas été conçues en tenant compte de ce choix. Dans les écoles qui s'y prêtaient

matériellement, le cycle 1 a concerné les enfants de 2-3-4 ans, le cycle 2 ceux de 5-6-7 ans, le cycle 3 ceux de 8-9-10 ans. Chaque école a expérimenté diverses formules, mais l'intérêt porté à **l'hétérogénéité** des publics a conduit majoritairement, au bout de quelques années à adopter la **classe « multi-âges »**. Cette organisation aide les enseignants à rompre avec la pratique du cours magistral, **favorise les interactions** et désamorce les relations de rivalité au sein du groupe. Elle permet de renouveler un tiers de la classe chaque année : les arrivants sont accueillis par les anciens, **le tutorat** des petits par les plus grands s'organise. La relation enseignant/enfants est facilitée, les ruptures et angoisses annuelles évitées. On a vu que l'hétérogénéité concerne aussi la petite enfance.

Les écoles ont bénéficié des moyens habituels : psychologue scolaire, classes de perfectionnement, SEGPA. Dès la seconde année, dans les écoles comme au collège, les **structures ségrégatives sont abandonnées**. L'aide aux enfants en difficulté est essentiellement apportée dans la classe ce qui évite une stigmatisation humiliante.

Les enfants porteurs de **handicaps** physiques et mentaux sont par principe accueillis. Les possibilités d'intégration ont souvent été étonnantes.

Ces choix, satisfaisants pour les enfants, souvent pour les enseignants, ont été faits alors que les esprits sont majoritairement et depuis longtemps convaincus de l'intérêt d'aller toujours plus avant dans **l'homogénéité** des publics scolaires. Certaines recherches ont pourtant prouvé, sans convaincre, que les tentatives de regroupements « **homogènes** » aboutissent toujours à la dispersion du public sur une courbe de Gauss. Le dialogue avec les parents a contribué à transformer cette conviction, sinon à l'éradiquer...

Le choix de **l'hétérogénéité** n'est donc pas évident. Il suppose une réflexion approfondie sur ses effets sociaux et culturels et relève d'un **choix politique**. L'organisation en cycles, portée par la loi d'orientation de **Lionel Jospin en 89** (quelques 27 ans après la première mise en œuvre !) en est l'illustration. Cependant, faute d'avoir été construite **avec les enseignants intéressés**, et préparée par une réflexion dans les circonscriptions et par une formation en IUFM, elle a subi le sort de bien des réformes et s'est transformée, très majoritairement, en **caricature** plus ou moins hypocrite.

N.B. Le choix de l'hétérogénéité perd évidemment toute signification quand la mixité sociale se défait, quand le quartier se ghettoïse et incite à la fuite dans le privé ou dans des écoles accueillantes, situation vers laquelle tend la Villeneuve.

➔ **L'hétérogénéité ne demande pas de moyens supplémentaires. Partout où des enseignants font le projet de travailler en équipe, il est possible de rechercher des modes de fonctionnements plus satisfaisants pour les enfants, d'adopter les classes multi-âges, le tutorat etc.**

5] Ouverture, pédagogie du projet, fonctionnalité

L'idée même d'ouverture de l'école sur l'environnement, le quartier, sa vie sociale, culturelle, matérielle, la gestion de ses équipements, implique le développement d'une « pédagogie du projet » et élargit son champ de possibilités. L'école présente alors des situations **fonctionnelles dans lesquelles les enfants peuvent intervenir** et où les apprentissages prennent sens (et par là même, les objectifs de la scolarité). **L'ouverture** de l'école sur son environnement, les événements locaux ou mondiaux qui intéressent ou préoccupent les enfants, la vie de l'école, sa gestion, ses productions, offrent de multiples occasions pour les enfants de **s'impliquer** dans des projets grands et petits qui mettent en œuvre des apprentissages intellectuels, manuels, sociaux, culturels et à la fois scolaires.

Une des écoles de la Villeneuve a rédigé collectivement la brochure « **Vivre à l'école en citoyens** » (édition Voies Livres) qui s'efforce de rapporter l'ensemble des projets à la pratique de la vie citoyenne des adultes. Elle met ainsi en relief tout ce qu'il est possible de faire quand les enfants sont considérés comme des **personnes pensantes et capables de prendre des responsabilités**. Elle décrit la **radio** gérée par les enfants, avec l'aide des adultes, qui diffuse dans toutes les classes, chaque matin, diverses nouvelles. Chaque classe en débat oralement, et en fait divers usages, notamment écrits.

Certains projets peuvent s'imposer, par exemple quand une classe prépare une « **classe nature** » **autogérée**. Il s'agit de trouver le lieu agréé, de s'informer des ressources, de préparer les enquêtes, d'organiser l'emploi du temps, rechercher des accompagnateurs (parfois gérer les menus) puis rendre compte du séjour sous différentes formes, lors d'une soirée : présentation de diapos, du journal quotidien, de sketches sur la vie collective, entendre des exposés sur la navigation, la pêche, le musée, l'histoire et la géographie de la région. Les parents, tous présents, découvrent les possibilités de leur enfant que parfois ils sous-estiment. Ils comprennent, très concrètement **le bien-fondé de la pédagogie du projet**. Les enfants sont conscients de l'enjeu et s'efforcent de **faire comprendre que leur plaisir d'aller à l'école** ne s'explique pas parce qu'on s'y amuse, mais parce qu'on fait des choses « *pour de vrai* », qu'on **les respecte** en tant que personnes.

Des projets exceptionnels peuvent se présenter par exemple le réaménagement de l'environnement direct d'une *Maison des enfants*. Les enfants procèdent, avec l'architecte de la ville, à une étude comprenant enquête chez les habitants des immeubles concernés, réalisation d'une maquette, recherche des équipements, étude des coûts, etc. D'autres impliquant toutes les écoles, contribuent plusieurs années durant à la vie culturelle du quartier comme le « **Festival de création enfantine** » et illustrent, aux yeux de nombreux spectateurs (la salle « 600 » de la Maison de quartier !), ce que peut **produire** l'ouverture de l'école.

La **pédagogie du projet** constitue de ce fait un outil décisif dans la lutte contre l'échec scolaire qui touche les enfants de milieux « populaires » qui, comme les autres, arrivent à l'école avec une **disponibilité**, une **appétence au savoir**... qui se transforment progressivement en ennui, voire en désaffection et en rejet. Les sociologues **Dubet et Duru-Bellat** décrivent ce qu'il en advient au collège : « *Non seulement les élèves oscillent entre la violence et l'apathie parce que l'école les enfonce dans une image négative d'eux-mêmes, mais les autres, ceux qui travaillent bien, ne semblent guère plus intéressés par leurs études : ils travaillent pour la note* ». Les élèves en échec « *ne font qu'éprouver au collège leur indignité scolaire, leur incapacité, leur faiblesse, leur nullité* ».

➔ **La pédagogie du projet n'a aucun coût. Pour qu'elle soit efficace, qu'elle ait du sens, qu'elle constitue un terrain vivant pour les apprentissages scolaires, il faut seulement qu'elle soit portée par une équipe d'établissement, qui dialogue avec les parents et les autres « coéducateurs », qui échange avec d'autres équipes en recherche...**

6] Ouverture et pédagogie de l'écrit

La maîtrise de la langue écrite a été retenue dès le début de l'expérience comme un objectif majeur. Le souci de la **fonctionnalité** des apprentissages a immédiatement croisé les travaux de l'INRP. Les écoles de la Villeneuve font partie du petit groupe qui a réalisé les premières **BCD** (Bibliothèque Centre Documentaire) et qui ont utilisé les logiciels d'entraînement à la lecture sur ordinateur (ELMO, puis IDÉOGRAPHIX, ELSA). Les enseignants et les élèves sont devenus grands connaisseurs de la littérature jeunesse grâce à **l'apport des bibliothécaires**. Lors de nombreuses expos-vente de livres jeunesse, les enfants ont guidé les acheteurs. Un **projet** (intitulé **Lector**) a transformé des enfants, particulièrement experts, en « conseillers » dans les rayons de la FNAC et de Carrefour durant la période de Noël. Un autre **projet** a permis la rédaction et l'édition par l'OCDL d'une série de livres écrits pour les enfants du cycle 1 (« la maternelle ») par les grands du cycle 3.

« **Des Enfants S'en Mêlent** », journal au titre significatif a été diffusé pendant plusieurs années dans les familles, vendu à la criée sur le marché et par le marchand de journaux. Les enfants y expriment **leur avis** sur les événements du quartier, de travaux de l'école, des sujets qui les concernent. Une véritable éducation à la citoyenneté s'opère.

L'expertise acquise a permis de faire fonctionner dans une des écoles des « **classes lecture** » pendant plusieurs années avec le concours de l'INRP et de l'Association française pour la Lecture (AFL). Durant deux semaines, des classes du quartier ou des quartiers voisins (accompagnées de leur enseignant ainsi **en formation**) consacrent tout le temps scolaire à explorer, analyser, comparer les livres de littérature jeunesse, à s'informer sur les éditeurs, sur les auteurs (et à en

rencontrer), à utiliser et gérer une BCD, à s'entraîner à la lecture sur ordinateur (avec réflexion sur la nature des exercices et sur les résultats), à rédiger un journal quotidien dit « *en circuit court* » obligeant à une analyse critique des travaux effectués, permettant aussi à chaque enfant de s'exprimer sur le vécu du groupe, y revenir le lendemain grâce à la lecture du journal.

On sait par ailleurs que l'école ne peut pas effacer les inégalités et que le **rapport des parents à l'écrit** est souvent déterminant. Travailler ce facteur peut faire l'objet d'un projet réunissant plusieurs coéducateurs. Le *cahier de vie* qui a déjà été évoqué, contribue à éclairer un des rôles de l'écrit et à rendre les parents acteurs de l'apprentissage. L'opération « *Je Lis Tu lis, Elle, Il Lit* » : pour donner un sens au travail de l'école sur l'écrit, les familles, pressées par les enfants, recueillent pendant une semaine toutes les occasions de rencontres (usage ou embarras) avec l'écrit du quotidien. La moisson recueillie par les enfants fait l'objet d'échanges collectifs à l'école et d'échanges « *tupperware* », organisés par la Confédération Syndicale des Familles. La parole est ainsi facilitée, les liens sociaux se tissent entre voisins, l'opération révèle la **fonctionnalité** de l'écrit, son usage fréquent. Les familles de milieux populaires découvrent l'importance vitale de la lecture qui ne peut se réduire à l'activité scolaire. Les **expo-ventes de livres jeunesse** permettent d'en montrer d'autres usages également fondamentaux et fonctionnels, ayant trait à la réflexion, au savoir, à l'imagination, la poésie, l'humour.

→ **Ces produits de la pédagogie du projet sont évidemment le fruit d'un travail en équipe à long terme, d'une mutualisation, d'un travail critique sur la recherche-action entreprise, au sein des équipes et en relation avec la Recherche Pédagogique.**

Quand L'Inspecteur d'Académie J.M. Laureau termine ainsi la préface de la brochure déjà citée : « *Gage de rayonnement et d'efficacité, bien des instituteurs formés dans le secteur expérimental de la Villeneuve apportent maintenant leur contribution à la rénovation pédagogique dans de nombreuses écoles du département de l'Isère ; Puisse cette action dynamique et féconde se poursuivre au profit des élèves et de l'évolution de notre système éducatif.* » il est sans doute par trop optimiste. Mais ce rayonnement et cette fécondité peuvent se constater hors du système éducatif...

Ainsi des anciens acteurs de la Villeneuve ont pu faire vivre à la Villeneuve d'Échirolles, pendant plusieurs années des « **Vacances Lecture** », en faveur d'enfants en difficulté, sur le modèle des « *classes-lecture* ». Par contrat les parents s'engagent à participer à la journée de clôture. Les enfants et les parents en petits groupes discutent de livres spécialement choisis et travaillés. Les parents découvrent à la fois les compétences insoupçonnées de leurs enfants et le **pouvoir de l'écrit** qui les amène à s'interroger sur des problèmes qui les concernent précisément. La confiance établie à cette occasion a donné naissance au projet « **Histoires de vie** » au cours duquel des parents souvent étrangers, parfois analphabètes, contribuent à la rédaction de petits livres visant à faire connaître leur histoire à leurs enfants. Les liens familiaux s'en trouvent souvent transformés, les familles se sentent socialement reconnues, valorisées et, avec leurs

enfants, elles découvrent une des **fonctions de l'écrit** qui jusque là n'était pour eux qu'une activité scolaire (publication de « *La Maison des Écrits et de l'Image* » d'Échirolles).

→ **Les exemples de Grenoble et d'Échirolles témoignent qu'une politique municipale éducative ambitieuse est possible et fructueuse et que la collaboration avec les équipes scolaires, les associations d'Éducation Populaire, motivée par un projet commun, est de nature à vivifier le système éducatif national et non à le subvertir comme le craignent divers partisans du statu quo.**

7] Ouverture et refondation de la fonction enseignante

Le produit de la recherche-action évoquée ne se limite évidemment pas à la pédagogie explorée et mise en œuvre. S'y trouvent transformées formation, statut, fonction sociale.

La **formation** des enseignants qui se sont **volontairement** engagés à la Villeneuve ne pouvait évidemment être le fruit d'un enseignement universitaire par des professeurs qui n'avaient aucune expérience de telles recherches-action. Ceci explique en partie que l'École Normale, puis l'IUFM ont systématiquement refusé de s'intéresser à cette expérience, pourtant voisine, qui aurait volontiers reçu des stagiaires et des professeurs.

Il importe de souligner **le caractère formateur de la recherche-action**. Les équipes ont il est vrai, bénéficié d'une « *coordination* » qui les a mises en synergie, a tissé des liens avec les différents coéducateurs institutionnels et associatifs, a organisé les échanges (voire les luttes) et la mutualisation instituée par l'INRP, a animé dans le cadre de la formation continue, des **stages d'équipe autogérés**, (formule acceptée par l'École Normale) permettant d'analyser les pratiques, de les théoriser, faisant appel à des chercheurs, des syndicalistes d'entreprises, des associations pour confronter la recherche-action à d'autres réalités. C'est d'ailleurs à la suite de ces stages que plusieurs **brochures** ont été produites et ont fait le point, à un moment donné, sur la pédagogie du projet, sur la coéducation. Elles ont été mises à disposition des équipes, des associations de parents et remises – sans suite – à l'École Normale.

→ **Cette coordination pourrait préfigurer un autre fonctionnement de l'institution où différentes fonctions seraient « refondées » (Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation, inspections départementales, direction d'école) et auraient un rôle d'accompagnement et de facilitation des innovations entreprises par les équipes enseignantes, en lien avec le Conseil National de l'innovation pour la Réussite Éducative.**

Le **statut** de l'enseignant, passe de celui de fonctionnaire exécutant infantilisé, sous la surveillance d'une hiérarchie le plus souvent *normalisatrice*, à celui **d'enseignant chercheur** coresponsable d'un projet collectif bénéficiant (dans l'idéal) de l'apport d'une hiérarchie compétente. Il passe aussi de celui de l'artisan seul maître à bord dans sa classe, à celui de membre coopérant

d'une équipe. **Équipe** ou opère une dynamique de groupe permettant d'intégrer les nouveaux membres, d'aider ceux qui sont en difficulté, de procéder à une théorisation collective.

La **fonction sociale** de l'enseignant se transforme fondamentalement. Il est spécialiste des apprentissages scolaires, coéducateur, contributeur de l'Éducation Populaire, du vivre ensemble et de la citoyenneté et même du **rétablissement de la mixité sociale** ! Ainsi, suite à la politique désastreuse déjà mentionnée, certaines « montées » d'immeubles comportant de nombreux grands logements réservés aux familles nombreuses, ont vu se dégrader à la fois les relations de voisinage, de convivialité, le respect des espaces communs. Il en est résulté une **paupérisation** du public scolaire d'une des écoles. L'école voisine, au contraire, bénéficiait pleinement de la mixité sociale et même attirait des demandes de *dérogations* pour des enfants d'autres quartiers de Grenoble. Une concertation animée par les équipes enseignantes et par les parents concernés (surtout les « privilégiés » !) a abouti à **modifier la carte scolaire locale** pour rétablir le maximum possible de mixité sociale. Les égoïsmes naturels ont ainsi été surmontés d'une manière exemplaire.

Dans le cas étudié, les « volontaires » qui se sont engagés dans la recherche-action en acceptant le contrat (*le projet de Charte*) n'ont bénéficié d'aucun privilège. Dans la durée, ils ont témoigné que les contraintes du travail en équipe, de la coéducation, sont compensées par des satisfactions relationnelles entre collègues et avec les enfants, par l'estime des parents, par un enrichissement intellectuel culturel et social.

➔ **Des enseignements pourraient être tirés de cette recherche-action alors qu'il s'agit de refonder la fonction enseignante, la formation, les objectifs éducatifs, les programmes, l'évaluation au profit d'un projet éducatif global.**

8] Évaluation

Ce problème important est dans tous les esprits et n'a pas trouvé de réponses satisfaisantes, du fait du caractère exceptionnel du projet au sein d'un système rigide et conservateur.

À défaut, deux ouvrages (anciens) se sont efforcés de rendre compte de la recherche-action : « **Une voie communautaire** » éd. Casterman et « **Écoles en rupture** » éd. Syros, sans pour autant pallier l'absence d'une évaluation sérieuse, objective et globale... Deux ouvrages que la présente brochure s'efforce de compléter.

Le projet éducatif étant partagé avec le collègue, la liaison était institutionnalisée, mais s'est révélée peu satisfaisante. Elle aurait pu, dû, déboucher sur une **évaluation à moyen terme**, et sur des modifications des programmes pour mettre l'accent sur tel objectif et simplifier tel autre en mathématique comme en français.

L'évaluation n'était le problème ni de l'administration, ni de la municipalité pourtant partie prenante de l'expérience, ni dans les moyens de l'INRP. Un expert, **Bertrand Schwartz**, qui suivait à distance « l'expérience », s'en méfiait même comme d'une « *menace si souvent brandie pour tuer la novation, l'évaluation qui devrait être « formative », c'est-à-dire destinée à améliorer et changer, et non « sommative » ...destinée en fait à « assommer* » (préface d'Une Voie Communautaire)...

Un suivi des parcours scolaires au collège et après le collège aurait dû faire l'objet d'une **évaluation à long terme**. À défaut, c'est d'une manière sauvage qu'une initiative individuelle a permis de retrouver quelques dizaines d'anciens élèves ayant fait tout ou partie de leur scolarité à la Villeneuve sans pouvoir en tirer d'enseignements significatifs, tout au plus un intérêt marqué pour la vie sociale et le domaine créatif.

→ Dans ce domaine, aucun acquis n'est présentable, en revanche il convient de souhaiter que l'évaluation de nouveaux projets soit précisément formative, porte sur la globalité des objectifs, implique les différents coéducateurs, et envisage les moyen et long termes.

Rédaction par un collectif d'anciens enseignants de la Villeneuve de Grenoble, sous la direction de **Raymond MILLOT**, avril 2013(rr.millot@wanadoo.fr)

N.B. En toute logique, ce compte-rendu aurait dû être le fruit d'une collaboration entre les acteurs, l'INRP, la ville de Grenoble. C'est la vie associative et militante qui a permis au collectif en question (**Emmanuèle Buffin-Moreau, Martine Plisson, Rolande Millot, André Béranger, Albert Sousbie, Raymond Millot**), pendant et après les faits relatés, d'en rassembler les éléments, et à **Jean Foucambert (ancien chercheur de l'INRP et (re)fondateur de l'Association Française pour la Lecture (AFL) de décrire dans la POSTFACE le contexte institutionnel et le sens profondément politique de cette recherche-action.**

usage citoyen (et persévérant) de l'expérience acquise...

Un certain nombre d'acteurs qui se sont formés dans cette recherche sur « l'ouverture de l'école » et **de chercheurs** qui l'ont accompagnée, n'ont jamais perdu l'espoir de **la voir reprise ailleurs** et ainsi contribuer à transformer un système reproducteur et amplificateur de l'inégalité sociale... Ils s'y sont employés dans le cadre de la vie associative locale (DECLIC 38) et nationale (AFL, ICEM, GFEN) et notamment à la veille des périodes électorales laissant espérer un minimum de « changement » ainsi, **avant 2012...** ♦ à la veille de 2002 en agissant au sein du Conseil National de l'Innovation (CNIRS) et en rassemblant les énergies avec le manifeste « **Ensemble, Changeons l'école** »... ♦ à la veille de 2007 en publiant dans Libération un appel plaisamment titré par le journal « **Qui a eu cette idée folle de réinventer l'école ?** ». Appel dans la continuité du « **Manifeste pour la création de sites pilotes de l'Éducation Nationale** » lancé en 1998 par de nombreuses personnalités... que le gouvernement Jospin a malheureusement ignoré. ♦ à la veille de 2012 en proposant un pacte pour une « **Société Éducatrice Décentralisée** », qui a engendré de nombreuses réflexions, et le projet de rédiger ce compte-rendu de recherche-action sur l'ouverture de l'école.

Et maintenant ?

Le contexte est relativement plus favorable...

♦ des « **Villes Éducatrices** » organisées en réseau, et qui ont déjà procédé à une réflexion avec les partenaires associatifs et syndicaux éditée sous le titre Appel de Bobigny. **Mais** on peut constater que les syndicats signataires craignent de se couper de leur base au moment d'en traduire pratiquement les propositions. Et que les villes sont soucieuses de ne pas les irriter (la décentralisation est souvent ressentie comme un danger pour « l'école républicaine » – on a vu que Jaurès ne partageait pas une telle crainte !).

♦ **la loi d'orientation** : « Avec les projets éducatifs territoriaux (PEDT), la loi met la concertation locale au cœur de la question éducative » qui s'oppose à l'habitude séculaire de la division du travail et l'existence de corporatismes syndicaux et administratifs. **Mais** s'il s'agit seulement de « prendre en compte la globalité des temps de l'enfant (scolaire, périscolaire, extrascolaire) », il y a peu de place pour des projets « plus ambitieux ».

♦ l'existence d'un **Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative** qui pourrait apporter des aides administratives (notamment pour les nominations), organiser la mise en réseau et les échanges, etc... **Mais** dont les prérogatives actuelles semblent limitées.

♦ les multiples déclarations du Ministre Vincent Peillon et son livre « *Refondons l'école* » qui laissent espérer de réelles ruptures avec le fonctionnement « traditionnel »... **Mais** qu'il est difficile de retrouver dans la loi d'orientation qui se présente comme une nouvelle réforme procédant à quelques corrections des lois précédentes.

♦ l'ouverture des **Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)**. « *De là viendront les refondateurs.* » estiment Vincent Peillon et George Pau-Langevin dans un « édito » officiel (29 août 2013). Point de vue **réaliste**, quand on considère l'état du corps enseignant. L'abandon de toute formation professionnelle n'est pas seule en cause, il faut compter avec la tradition centenaire : pratique individualiste et fonction sélective du métier. **Mais** comment seront formés les futurs refondateurs ? S'agira-t-il de passer d'une idéologie (l'élitisme républicain et le mythe de l'égalité des chances) par une autre idéologie ?

La circulaire de rentrée 2013 semble donner la bonne réponse : « *La refondation implique des évolutions profondes du système éducatif ; pour réussir, celles-ci doivent être accompagnées. L'innovation, démarche de conduite du changement et d'accompagnement des nouvelles organisations et des nouvelles pratiques, peut y contribuer. Il s'agit d'aider les acteurs de l'École, à tous les niveaux, dans leur développement professionnel, de mutualiser les expériences et de développer des ressources sur les grandes thématiques de la refondation. (III.6)* »

La recherche-action permet de préciser la nature de « l'aide » évoquée, au cours de laquelle enseignants, formateurs et chercheurs s'attaquent ensemble aux changements souhaités, les précisent et les transforment au cours de l'action, y associent le corps social.

Les conditions à réunir

Les acteurs de la recherche-action présentée plus haut n'entendent pas en faire un modèle. Cependant il est possible de retenir **les conditions** qui lui ont permis de naître, se développer et durer d'une manière significative...

1] Les porteurs de projet

Il est souhaitable d'associer tout ou partie des partenaires concernés : collectivité locale, associations d'Éducation Populaire, mouvements pédagogiques, associations de parents d'élèves, syndicats, **enseignants volontaires**.

2] les objectifs du projet

Seules les **grandes lignes** doivent être arrêtées afin que les acteurs s'en emparent et le concrétisent en fonction de leurs moyens et du contexte. L'expérience montre qu'il est possible et souhaitable d'établir **une forme de contrat** qui engage les parties dans la durée (cf. la charte de la Villeneuve) et que l'administration doit respecter.

3] les acteurs enseignants du projet

Ils doivent être **volontaires**. Le CNIRE devrait être en mesure de pouvoir obtenir les dérogations nécessaires (ce fut le cas de l'INRP)

4] Les lieux d'implantation possibles :

♦ le cas d'un quartier neuf, comme celui de la Villeneuve de Grenoble est exceptionnel, mais un **établissement neuf** pourrait faire l'objet d'un projet de recherche-action ♦ un établissement en grande difficulté (ex. Vitruve, Mons en Barœul) ou des écoles volontaires classées Zone d'Éducation Prioritaire. ♦ une école dont la majorité ou la totalité des enseignants seraient prêts à s'engager dans un projet et adopter une démarche de recherche-action...

5] les conditions d'exercice

Le « contrat » précise nécessairement que les enseignants constituent une équipe responsabilisée. Le directeur en fait partie. Il est chargé des tâches administratives. Il n'a pas de pouvoir particulier dans les décisions mais veille au respect du contrat.

Sans attendre les effets des ESPEs, il existe sans doute au sein de la minorité d'enseignants insatisfaits du rôle qu'on leur fait jouer, **un potentiel de volontaires** permettant de multiplier les recherches-actions aussi ambitieuses que celle de la Villeneuve de Grenoble. Nous leur proposons **ce rêve réaliste** qu'ils seraient aujourd'hui en mesure de réaliser **là où les conditions évoquées sont réunies**.

c'est arrivé demain

Dans son souci d'Éducation Populaire, Garembourg-sur-Baise, Ville « en transition », s'efforce de faire évoluer les attentes des citoyens concernant la fonction de l'école. Elle a réussi à intéresser à son projet un groupe d'enseignants appartenant à divers mouvements pédagogiques. Plusieurs d'entre eux se sont portés volontaires pour investir une école en difficulté, l'école Louise Michel. Certains professeurs du collège Langevin Wallon s'associent à l'opération avec l'espoir d'intéresser le Principal et de constituer un mini collège au sein de l'établissement, afin d'établir une continuité avec le projet démarré dans le primaire.

À cet effet, l'équipe municipale suit étroitement le projet avec la conviction qu'il constitue un levier pour vitaliser la vie citoyenne. Elle participe au Conseil de Suivi et d'Évaluation (CSE) et assure le secrétariat, notamment la tenue du Carnet de Bord. Le dernier compte-rendu de séance lui est apparu comme un témoignage particulièrement utilisable pour alimenter les débats citoyens qui ont lieu plus ou moins périodiquement dans les quartiers et dans certains groupes HLM.

Conseil de suivi et d'évaluation

Compte-rendu de la séance du 11 décembre. 2014

Ordre du jour :

- A]** Suivi des actions AMAP (Association pour le Maintien de l'Agriculture Paysanne)
- B]** Jumelage des collégiens avec des élèves de Cotonou
- C]** Maraîchage de proximité, intérêt et difficultés d'une participation aux travaux des maraîchers.

A] Suivi des actions AMAP

Au cours de cette séance plus longue qu'à l'ordinaire, les enseignants, **à la demande des représentants de parents (FCPE)**, se sont efforcé de décrire très concrètement leur pratique pédagogique.

Les enseignants rapportent tout d'abord les travaux scolaires et extra scolaires portant sur une AMAP desservant des habitants des quartiers desservis par l'école Louise Michel. Madame Florence Jallieu, professeur des écoles, fait l'exposé suivant (résumé par les soins du secrétariat)...

1. L'enquête

1.1. Des enfants sont chargés d'enquêter auprès des parents adhérents et de la librairie « L'œil Écoute » (lieu de dépôt des paniers AMAP).

Florence Jallieu présente les mots clé qu'elle a écrits au tableau (électronique) sous la dictée des enfants enquêteurs :

- ♦ paniers (*contenu des paniers*)
- ♦ saisonniers (*légumes saisonniers non calibrés, non lavés*)
- ♦ bio, 20Km (*qualité : bio, frais, transportés sur 20 km*)
- ♦ 4, hebdomadaire (*quantité ; pour 4 personnes hebdo*)
- ♦ intermédiaire (*la distribution : pas d'intermédiaire, « du producteur au consommateur »*)
- ♦ gracieuse (*local mis à disposition : aile de la Librairie*)
- ♦ paiement en nature (*nettoyage paiement en nature de l'employé : 2 paniers hebdo gratuits*)
- ♦ contrat (*un contrat décrit les engagements réciproques*)
- ♦ supérieur (*coût supérieur à ceux du marché et des grandes surfaces*)

1.2. Travail de « rédaction »

♦ *phase 1* : par équipes de 3 les enfants doivent rédiger un compte-rendu incluant tous les termes figurant au tableau (les fonctions de rédacteur et de frappe sur l'ordinateur, sont tournantes). La consigne est donnée de chercher à comprendre pourquoi l'ordinateur souligne en rouge des mots pouvant être mal orthographiés avant de regarder la proposition du logiciel.

♦ *phase 2* : les 5 rédactions produites apparaissent sur le Tableau Blanc Électronique. Elles sont lues à haute voix par les auteurs (Florence Jallieu précise les indications qu'elle donne aux enfants pour le passage de la lecture silencieuse à la lecture orale de communication)

♦ *phase 3* : nettoyage orthographique définitif. Les mots fautifs sont soulignés par la maîtresse. Les enfants ou s'il le faut la maîtresse donnent l'explication nécessaire. La maîtresse indique qu'il faudra connaître telle ou telle règle (par exemple elle signale qu'il faudra faire un travail systématique sur **er** et **é**. Elle évoque l'usage du logiciel ORTHO au cours de la période consacrée aux exercices.

♦ *phase 4* : synthèse des textes (comparaison des phrases rédigées et choix des plus précises). Le lendemain la maîtresse présente, en parallèle, le texte adopté collectivement et le texte qu'elle a « réécrit » avec les mêmes matériaux en restant au plus près du texte initial. Les enfants sont invités à comprendre le pourquoi des modifications (sur la forme), occasion d'un travail sur la syntaxe. Ils peuvent contester les modifications qui dénaturent leur point de vue.

♦ *phase 5* : travail sur la mise en page (usage du traitement de texte) pour le journal intitulé NOUS ON PENSE QUE... distribué à tous les « coéducateurs » (dont les parents) mais aussi vendu au prix du papier chez le marchand de journaux du quartier.

2. L'enquête chez le producteur

Florence Jallieu rappelle que d'une manière générale, les enseignants ne participent pas au voyage, ce qui leur dégage du temps pour du travail avec des petits groupes occupés à d'autres projets ou à des exercices systématiques. Elle présente le déroulement de l'enquête : le groupe d'enfants (15) accompagnés de deux parents ont utilisé le minicar de la Mairie pour se rendre chez un des maraîchers de PHARES (le conducteur/accompagnateur des enfants ayant aussi une fonction éducative précisée dans son contrat).

2.1. le travail préalable : établissement des questions (par les enfants) : *combien de clients ? - pourquoi « bio » ? - comment composez-vous les paniers pour assurer la variété ? - combien de travailleurs ? - comment sont-ils payés ? - qui commande ?*

2.2. le travail sur la langue (écrite et orale). Travail « fonctionnel » car il s'agit d'une production (article pour le journal), qui doit réellement informer les adultes, voire transformer leurs conceptions, provoquer leurs réactions.

Florence Jallieu souligne au passage qu'une transformation du statut des enfants en découle : leurs idées sont prises en considération, méritent discussion... Les enfants doivent en considérer les conséquences possibles, mesurer les limites du pouvoir dont ils disposent. Ils peuvent à l'occasion réfléchir sur leur statut, établir des comparaisons, composer avec les réalités familiales...

2.3. Un parent accompagnateur précise le déroulement du voyage et de la visite. Il constate que l'excitation qui régnait au début de l'année lors des voyages a pratiquement disparu. Selon lui, les enfants constatent qu'il ne s'agit pas d'une parenthèse dans la vie scolaire, mais un temps nécessaire dans la réalisation du projet.

2.4. L'enseignante présente l'information recueillie et les sujets débattus :

♦ « clients coopératifs » il y en a 121.

Questions : et les autres habitants ? ils sont obligés d'aller à FRANPRIX ?

Prolongement : il faudrait comparer les prix ! (une équipe en sera chargée)

♦ « légumes de saison » à partir d'une remarque : « *moi j'ai mangé des fraises hier soir, eux, les AMAP, ils mettent seulement des pommes !* » discussion sur le prix (à comparer) le lieu de production (Almeria) et donc les km de camion, le CO2 émis.

Prolongement : on décide d'étudier la carte d'Espagne, de s'informer sur le lieu de production, les méthodes bio ? pas bio ? signification, conséquences.

♦ « les travailleurs » et « qui commande » : « *ils sont 5 avec le patron mais ils disent qu'ils sont dans une... SCOOP* » (on décide d'en reparler un autre jour), « *ils ont l'air « joyeux, rigolos !* ».

♦ Un enfant a vu un reportage sur la 7 qui montre les conditions de travail des ouvriers d'Almería en Espagne. Les autres enfants expriment leur indignation (« *des esclaves* » ! ils évoquent les ancêtres d'Angela).

Prolongement : on décide qu'on fera des comparaisons entre les situations...

3. Les prolongements prévus et imprévus

Outre la rédaction d'un dossier pour le journal de l'école « **nous, on pense que...** »

3.1. il a été décidé d'aller questionner les marchands de légumes et le directeur de PETIPRIX sur l'origine, la qualité, le prix de leurs produits, leur empreinte écologique, lieu de production, et leur opinion sur les AMAP. Les réponses feront partie du dossier.

3.2. Une enquête dans les familles est prévue : « *Et vous, aimeriez-vous être clients d'une AMAP ?* »

3.3. Une proposition d'affiche expliquant « *la vie d'esclaves de ceux qui cultivent les fraises pour la coller sur les murs de PETIPRIX* » est discutée !

Florence Jallieu a dû préciser que c'est là une action de citoyens adultes... mais que le conseil d'école cherchera ce que les enfants peuvent faire ou ne pas faire à ce sujet.

Une fille (de militants ?) insiste et estime « *qu'on pourrait au moins faire des affichettes* » dont elle propose le contenu « *manger moins, mais manger mieux pour pas plus cher* ». En même temps elle remarque qu'elle « *déteste les topinambours* » qui font partie du panier AMAP en ce moment ! La maîtresse lui a demandé si le texte de l'affichette est le produit de sa réflexion ou de ce que disent les parents. Réponse « *les deux* » ...

3.4. Autre imprévu : des enfants disent que « *les repas de SODECO sont dégueulasses* » et demandent qu'on interpelle les services municipaux pour qu'ils travaillent avec les AMAP. L'idée est notée et sera proposée à un prochain conseil d'école.

4. Questions du conseil de suivi et d'évaluation et réponses

♦ **des parents** : « *je vois assez bien tout l'intérêt pour la langue orale et écrite, mais pour les math, ça se réduit à du calcul. Avez-vous par ailleurs un atelier mathématique ?* » (oui)

« *n'entraînez-vous pas les enfants dans des sujets politiques ?* » (non : Florence Jallieu renvoie à sa réponse à propos des esclaves d'Almería, et souligne que le projet se préoccupe néanmoins de former des citoyens critiques et actifs)

♦ **l'Élu à l'Éducation** : « *vous allez me créer des difficultés avec les services restauration, mais je vous appuierai : mon fils utilise le même mot que les enfants de cette école pour parler des repas* »

♦ **un collègue de Françoise Jallieu** : « *il faut jongler avec le temps pour mener de paire projet, production, et les temps de systématisation (exercices, mémorisation des règles, etc.). On s'interroge sur la séparation adoptée du temps de systématisation (trois semaines de production – une semaine entièrement consacrée à la systématisation car il faut auparavant surtout avec les plus jeunes, qu'on amène les enfants à prendre conscience de cette nécessité pour qu'ils en comprennent les contraintes...* »

Françoise Jallieu reprend la parole pour préciser que « *dans notre école, on entend donner du sens aux apprentissages scolaires et l'on cherche à instituer le citoyen autrement qu'en enseignant un catéchisme « républicain* ».

♦ **Le président de séance** conclut sur ce premier point de l'ordre du jour : « *Je remercie Madame Jallieu qui a permis aux parents, et à moi-même, de mieux comprendre cette démarche pédagogique, bien éloignée, il faut le reconnaître, de celle que nous avons connue en tant qu'élèves. L'idée d'ouverture de l'école apparaît maintenant plus précise, plus concrète, ainsi que l'objectif maîtrise des langages.*

Il conviendra de consacrer une prochaine séance de notre Conseil de suivi et d'évaluation au dispositif d'évaluation en cours d'élaboration au plan national. D'après mes informations une rencontre entre différentes recherches-action et l'Institut de la Recherche portant sur le thème de l'ouverture doit avoir lieu au cours du pont de la Pentecôte. Je pense pouvoir y participer en tant qu'Élu et j'aimerais être accompagné par un des parents membre de notre Conseil. Il faudra évidemment faire part de ce compte-rendu à nos amis des AMAP.

Nous pouvons maintenant passer au deuxième point de l'ordre du jour... »

Cette fiction tire son réalisme et sa crédibilité de l'expérience commencée à l'école Vitruve et poursuivie à la Villeneuve de Grenoble.

POSTFACE

Jean Foucambert a suivi
toutes les étapes de la
recherche-action école
ouverte en tant que
chercheur de l'INRP.
Il en décrit ici le contexte
institutionnel et les
fondements profondément
politiques.

recherche-action dans l'école, vers une société éducatrice...

Appliqué au domaine de la pédagogie, le **concept de recherche-action** – largement au centre des démarches décrites ici par Raymond Millot – a été développé, notamment à l'INRP dès les années 70, pour tenter d'accompagner les multiples innovations suscitées par la décision de prolonger la scolarité jusqu'à 16 ans et de faire accéder de façon homogène la totalité des enfants aux objectifs de l'enseignement secondaire. En clair, les 80% d'une classe d'âge – à qui on devait, jusqu'ici, dans les classes de Fin d'Études Primaires, transmettre ce qu'il n'était pas permis d'ignorer pour entrer à 14 ans en apprentissage ou dans la vie active – allaient devoir (et pouvoir) à 11 ans, à l'égal des 20% dits « privilégiés », quitter l'enseignement élémentaire en s'étant désormais familiarisés avec les différents langages, instruments d'une formation intellectuelle générale.

Révolution copernicienne ?

Formidable opportunité d'une révolution copernicienne devant mettre fin à la séparation imposée par Jules Ferry entre l'école pour un « peuple » qu'il faut instruire sans lui donner réellement accès aux outils de théorisation et le lycée (longtemps ni gratuit, ni laïque ni obligatoire) agencé, dès les petites classes, afin qu'une minorité sociale se reproduise en confisquant à son profit les moyens de production du savoir et légitime, à travers cet artifice, la division entre travail *manuel* et travail *intellectuel*. Dans les années 50, on ne compte encore guère plus de 5% de bacheliers par tranche d'âge... Certes, entre 1880 et 1960, se sont développés des établissements intermédiaires entre le primaire et le secondaire afin de préparer à des diplômes supérieurs au Certificat d'Études Primaires (Brevet élémentaire, BEPC, CAP, etc.) validant des qualifications professionnelles intermédiaires d'élèves enseignés par un personnel issu lui-même de ce primaire (cours complémentaires, écoles primaires supérieures, Écoles normales, etc.). Mais l'étape à franchir est désormais d'une tout autre nature.

Il n'y a, on le conçoit, aucune raison pour qu'une révolution, surtout copernicienne !, échappe à l'hostilité active de la minorité qui accapare le centre du système s(c)olaire et à l'incompréhension de la majorité qui, faute d'autres perspectives, revendique, à titre personnel, d'y trouver « également » une modeste place. On assiste ainsi dans les années 1960 à la floraison d'innombrables propositions tendant à propager l'idée qu'il est amendable et qu'il serait bien risqué d'en changer. L'attention s'est alors principalement tournée vers des actions de prévention des difficultés et de soutien des élèves que l'orientation adoptée par la psychopédagogie promettait de « dépister » dès la maternelle. L'échec scolaire a été posé comme celui de l'écolier et non de l'école « *filles et servante du capitalisme* » dont parlait pourtant Freinet cinquante ans plus tôt ! Et non pas étudié comme le refus d'un système économique de promouvoir des démarches éducatives donnant à *tout individu les moyens d'accéder à la conscience des rapports sociaux qui le déterminent*.¹ L'échec scolaire est déploré, avec beaucoup de charité, comme ce qui empêche la progéniture des milieux populaires de se conduire selon les canons que l'enseignement secondaire a réussi à imposer comme ceux de la réussite scolaire. Individuelle...

Néanmoins, dans une proportion réconfortante de ces lieux innovants, des acteurs (militants associatifs engagés dans l'éducation populaire, enseignants, collectivités locales, parents, etc.) vont s'impliquer dans la recherche d'une *autre école* et prennent conscience de la passionnante complexité d'un tel enjeu, indissociablement pédagogique, social, culturel et politique. L'école passée et présente est regardée comme outil de compensation des inégalités d'accès aux formes établies de la division du travail et de la mise en concurrence des travailleurs. Une autre école est à inventer comme dispositif engagé, impliquant, selon la formule du plan Langevin-Wallon, tout à la fois *l'homme, le travailleur et le citoyen* dans l'invention des conditions d'une société où l'homme ne sera plus un loup pour l'homme. Se transporter *coperniquement* de l'illusoire course hiérarchique à la réussite individuelle à la problématique et exaltante aventure d'une promotion collective...

¹ In Jacques Berchadsky, Les Actes de Lecture n°110 (p.23)

Expérimentation copernicienne ?

Toutefois, force est de constater que, dans ces années 70 en France, les théories coperniciennes en matière d'éducation – auraient-elles existées – n'avaient encore donné lieu à aucune *expérimentation* de quelque ampleur, pas davantage à une *analyse* des modalités d'action, encore moins à une *exploration* des moyens d'en objectiver les effets. Tout cela était peu à peu devenu du domaine de « l'École promise », de l'incantation progressiste ou de l'épopée philosophique. Louis Legrand, directeur de la recherche à l'INRP, obtient du ministère de recruter des écoles primaires (si possible une par département) auxquelles il propose de s'engager dans la *recherche* d'une « autre » organisation afin de conduire la totalité d'une classe d'âge à un enseignement secondaire lui-même en train de se transformer dans quelques collèges expérimentaux. La demande de Louis Legrand porte sur le *fonctionnement* général de l'école, sur ce qu'on vient y *faire ensemble*, et pas d'abord sur la manière d'enseigner autrement la grammaire, les mathématiques, l'histoire, l'éducation physique ou la lecture car il pense qu'une école n'est pas une juxtaposition de classes où se dispensent des enseignements disciplinaires mais un lieu ouvert dans la collectivité où les rencontres avec la réalité sociale mettent nécessairement en œuvre tous les langages en cours d'appropriation qui révèlent ainsi leur pouvoir de transformation de ce qui est en train de se vivre.

L'objectif expérimental est donc sans ambiguïté : il ne s'agit pas d'allonger la scolarité obligatoire en ouvrant au collège des filières adaptées à ce que peuvent suivre les élèves dans l'état où le primaire les aura mis mais de permettre à tous d'y suivre un même enseignement tourné vers les modes de production et d'analyse critique des savoirs, donc un enseignement réflexif, questionneur, de *second degré*, explorant ce qu'il y a derrière l'évidence et, de ce fait, créatif, voire iconoclaste, ce que ne visait d'ailleurs pas à être la formation conçue jusque là pour « l'élite ». Qui ne se souvient de la remarque de Marx formulée pourtant un siècle auparavant « *Si la bourgeoisie et l'aristocratie négligent leurs devoirs envers leurs descendants, c'est leur affaire. L'enfant qui jouit des privilèges de ces classes est condamné à souffrir de leurs propres préjugés...* » ?

Le statut expérimental suppose l'implication de l'ensemble des adultes de l'école pendant la durée légale de la semaine de travail et non pendant celle du « service » en présence des élèves, ceci afin que l'équipe éducative élargie s'engage dans une démarche collective et prenne en charge la conduite d'un projet, depuis son élaboration, les modalités de son organisation quotidienne, ses réajustements, la gestion des groupes, la répartition des fonctions et leur rotation, le développement des outils de suivi et d'évaluation, jusqu'à la participation de membres de l'équipe aux nombreux stages (coordonnés entre les différents terrains² par la structure INRP) de mise en commun et d'analyse comparative des pratiques, d'élaboration et

d'exploitation d'outils de recherche, de réinvestissement des apports des résultats dans l'évolution des hypothèses initiales, etc. Le statut expérimental, reconnu par l'inspecteur d'académie, maintient ces écoles dans le cadre déontologique de l'Éducation nationale mais les incite à déroger pour tout ce qui concerne les emplois du temps, l'organisation des classes, les programmes, les démarches pédagogiques, l'hétérogénéité de l'encadrement, la nature des activités et des groupes, etc.

Le projet expérimental, une fois posés objectif et contrat, relève du pouvoir des membres de chaque terrain. Il serait en effet contradictoire que l'expérimentation de voies nouvelles se conduise selon un modèle de type agronomique où différents modes cultureux constitués vont être distribués entre des parcelles supposées à tous points de vue équivalentes afin de comparer leur efficacité, « toutes choses égales par ailleurs », comme on se plaît à dire ! Ceci déjà pour deux raisons. **La première**, nous l'avons dit, est l'absence de modèles disponibles proposant des fonctionnements cohérents et suivis visant explicitement à transformer en profondeur et indissociablement les comportements intellectuels, culturels et sociaux des élèves. Certes, l'époque est encore aux antipodes de la résignation et les innovations ne manquent pas. Les mouvements d'éducation populaire continuent de jouer un rôle social déterminant³ ; les mouvements pédagogiques (Freinet⁴, GFEN⁵, etc.) également ; l'architecture scolaire propose des cadres de vie nouveaux (écoles ouvertes, écoles à aire ouverte) ; les bibliothécaires élargissent les raisons de lire (la Joie par les Livres, par exemple) ; des propositions pédagogiques se multiplient : activités d'éveil, grammaire fonctionnelle, mathématique moderne, méthode de travail libre par groupe (Cousinet) ; des lieux organisés (école Decroly ou la Source à Meudon) ou en voie de création tel le groupe des écoles du vingtième avec Robert Gloton, etc. tout cela retient l'attention... Mais rien qui prétendrait constituer un cahier des charges remis clés en main à des groupes « innocents » afin d'être « appliqué », évalué et comparé. **La seconde** tient au mode (voulu par Louis Legrand et l'équipe de l'INRP) de recrutement des écoles qui vont devenir expérimentales. Confié par le ministère à l'inspection, c'est l'ensemble des enseignants d'une école qui doit s'engager sur plusieurs années afin de trouver les moyens de lutter contre l'échec scolaire et d'écrire l'histoire de cette invention. On devine la réponse qu'ont donnée des directeurs attentifs, assurés de l'engagement de quelques « militants » passionnés, afin d'épauler des indécis pour qu'ils partagent la responsabilité collective d'aller le plus loin possible vers une autre école. Cette contrainte posée, tout est à inventer, y compris de trouver dans l'environnement des alliés, des acteurs et des compétences techniques.

2. environ 80 sites au niveau national, soit approximativement une bonne centaine d'adultes et environ 10 à 12 000 élèves 3. Il faut, par exemple, avoir appris (auprès des FRANCAS, des CEMÉA, de la Ligue, etc.) à vivre en vacances avec des jeunes avant de pouvoir vivre avec eux en classe. Évidence oubliée 4. Cf. le tâtonnement expérimental 5. « Tous capables ! » affirment fièrement le GFEN des Wallon, Mialaret, Gloton...

Pédagogie copernicienne ?

Le concept de recherche-action vient inévitablement à l'esprit dans un tel contexte. Accepter de chercher avec tous les adultes concernés une organisation d'école qui ne repose pas *a priori* sur la relation un maître/une classe ou sur l'enfermement de chacun dans un rôle institutionnel (personnel de service, enseignant de classe de perfectionnement, intervenant spécialisé, rééducateur, parent, etc.) ou qui explore un fonctionnement en cycles hétérogènes regroupant trois années scolaires sans redoublement ou sur une organisation de l'espace et des moyens matériels et humains en autant d'ateliers que de langages, etc., voilà qui ne sort pas tout armé de la tête militante des quelques-uns qui auraient épuisé les charmes de l'école traditionnelle ! La seule certitude, c'est qu'il leur faut *commencer* et que, en paraphrasant la description que Claude Simon donne de son travail d'écriture devant la page blanche, ils se trouvent ainsi confrontés, « *d'une part aux troubles magmas d'émotions, de souvenirs, d'espoirs qui se trouvent en chacun d'eux, d'autre part aux formes d'une réalité scolaire fabriquée par le conformisme et la résignation. Et tout de suite un premier constat : c'est qu'on ne réalise jamais ce qu'on a pensé avant le passage à l'acte mais ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au présent de ce travail et résulte, non d'un conflit entre le très vague projet initial et la réalité mais, au contraire, d'une symbiose entre les deux qui fait que le résultat est infiniment plus riche que l'intention* ». L'humanité sait depuis longtemps que produire selon un modèle préalablement pensé, c'est, au mieux, répéter globalement le présent ; et que la seule manière d'inventer le futur, pour un collectif comme pour un individu, c'est d'analyser ce qui résiste au geste *tâtonné* par lequel nous entreprenons de le transformer. Encore faut-il prendre le risque de ce geste : indissociablement, une investigation (recherche) appliquée à un processus (action) ; l'identité fonctionnelle, assumée collectivement par les acteurs, de l'intelligence et de la pratique...

Le texte de Raymond Millot développe quelques aspects de l'**action**, multiforme et durable, entreprise par la *Villeneuve de Grenoble*. Nous renvoyons pour la **recherche** aux articles parus dans la revue *Les Actes de Lecture* et aux écrits de Marie-René Verspieren, notamment au livre *Recherche-Action de Type Stratégique et Science(s) de l'Éducation* (1990). Toutefois, ce qu'il faut prendre le temps de réaffirmer, c'est que, en matière de stratégie éducative, **action** et **recherche** sont, de manière exemplaire, des processus *collectifs*, au double sens qu'ils naissent du groupe large (enseignants, enfants, intervenants, parents, etc.) qui les vit et que ce groupe est en relation continue avec la réalité *sociale*, aussi bien avec son environnement direct qu'avec le passé et le présent des circonstances et des stratégies par lesquelles ont évolué les savoirs, ainsi qu'avec les outils pour les produire. La conception des instruments de la recherche, leur utilisation et le traitement des données recueillies s'inscrivent, en tout temps, tout lieu et tout niveau, dans une histoire collective : une révolution copernicienne n'est pas une table rase. Les équipes ont recherché l'appui de spécialistes (psychologues, sociologues, statisticiens,

etc.) venus partager, en situation, l'usage de leurs techniques en tant que collaborateurs « ingénus » d'une expérience pour tous inédite. Mise en commun de savoirs et savoir-faire et, en aucune manière, enfermement dans des rôles ou des statuts : les enseignants se sont, avec eux et chemin faisant, appropriés des outils pour objectiver leur démarche, en suivre et en comprendre les effets, réinvestir leur analyse dans une pratique plus cohérente et plus affinée. Et ont ainsi rétroagi sur ces outils désormais collectifs. De même pour les élèves, explicitement acteurs des transformations des pratiques et des statuts habituels ; de même pour les parents, les autres personnels... La recherche-action a quelque chose à voir avec un enseignement mutuel quand tous les acteurs se donnent les moyens d'élucider ensemble le pouvoir de ce qu'ils entreprennent sur la promotion collective. Un *intellectuel collectif* qui ne va pas, à 2 ans comme à 50, sans conflits, sans alliances, sans rapports de force, sans conscientisation..., la vie en société, quoi !, le contraire du faire-semblant.

Ces sites expérimentaux de recherche pédagogique ont interrogé très tôt la fonction de l'appareil qu'on leur demande de transformer, appareil mis en place un siècle auparavant afin de légitimer la *division du travail* (parcellisation, spécialisation et hiérarchie des tâches) souhaitée par le mode de production économique ; et de « *fermer l'ère des révolutions* » (Jules Ferry). La logique de cette division s'est répandue dans les moindres recoins du système, y compris dans les instances qui sont supposées combattre l'échec scolaire : ainsi l'opposition *intelligence pratique / intelligence abstraite* sera dite décidément constitutive de la « nature » humaine... Une des formes les plus caricaturales s'incarnera quelques années plus tard dans la demande (de la Gauche !) faite à l'école de jouer pleinement un rôle *d'ascenseur social*... Garantir à tout individu des chances égales d'accéder aux niveaux « supérieurs » de l'inégalité en proportion de la composante intellectuelle (prédite par sa réussite scolaire) qu'il sera susceptible d'investir dans son travail.

Pour la majorité des équipes éducatives qui vont relever le défi que tous les enfants réussissent dans le secondaire, le présupposé d'une *autre école* – à savoir que la moindre action productive, celle d'un savetier comme d'un financier, d'un écolier comme d'un retraité, dès lors que leur travail n'est ni aliéné ni en miettes, nécessite chez son propre auteur (et non chez un « intellectuel » de service habilité à dire comment l'action qu'il ne commet pas doit être comprise !) le retour réflexif qui en étudie le fonctionnement et en permet l'évolution – est prémonitoire d'une *autre société*.

* * *

Les membres de ces équipes éducatives vont alors se demander quelle est la réalité du retour réflexif que l'organisation de l'école leur permet (ou pas) à eux aussi d'exercer... Ils prennent ainsi conscience de la rupture qu'ils sont en train d'opérer avec la division du travail que l'école a eu pour mission de justifier. Dans l'université, le titre d'*enseignant-chercheur* désigne les professeurs qui, poursuivant leur propre recherche, peuvent, à cette condition, accompagner des étudiants dans leur travail de production et donc de qualification. On ne manquera pas de repérer quelque malice dans le fait que ce *compagnonnage* est la norme pédagogique fonctionnelle au sommet du cursus scolaire ; quand tout est joué... Ne devrait-il pas l'être d'abord dans une classe de maternelle ? C'est en effet cet échange de savoir-faire et de savoir penser que l'école de Jules Ferry a confisqué en remplaçant les innombrables maîtres d'apprentissage de la vie en société par des maîtres d'école enfermés derrière de hautes fenêtres, réduits à exécuter des instructions et à suivre des programmes venus d'en haut et dont le seul moment réflexif accepté par la hiérarchie consiste à signer le rapport d'une inspection individuelle ! S'il est vrai qu'on enseigne ce qu'on est, c'est-à-dire ce qu'on fait, peut-on faire éprouver aux nouveaux venus la passion de comprendre et de transformer le monde (Brecht : « *On ne comprend que ce qu'on transforme* ») sans la vivre collectivement à la modeste échelle où tout se joue pour tout individu ?

Les conditions de production des transformations pédagogiques expérimentées ont ainsi été au moins aussi déterminantes que leur nature. Conférer à l'école la fonction de lutter contre la division établie dans la société entre tâches de conception et tâches d'exécution implique de la pourchasser dans son propre quotidien d'enseignant. Ce qu'on a nommé **Recherche-Action** n'est alors qu'une anticipation de ce que sera le Travail dans une société libre...



Association Française pour la Lecture
65 rue des Cités, 93300 Aubervilliers
T.01.48.11.02.30 F.09.58.43.93.67
afl@lecture.org www.lecture.org

octobre 2013