

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron
Et en lisant qu'on devient... »

LISERON

Raymond QUENEAU

... en apprenant qu'on devient napperon. » D.V.

ÉCOLE ET VIOLENCE

Publication
de l'**AFL 43**

**Association
Française pour la
Lecture**
Groupe
départemental
de Haute-Loire

Mairie
BP 20
Place Lafayette
43100 BRIOUDE

afl43@orange.fr

Directeur de
publication :

Dominique VACHELARD

Rédacteurs :

Sylvie CHOISNET
Jean-Pierre LEPRI
Pr Hubert MONTAGNER
Dominique VACHELARD

ISSN n° 2264-2544
Dépôt légal : BNF

Prix : 2.00 €

n° 38

**Janvier
Février
Mars
2019**

79% des Français soutiennent et jugent compétent Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Éducation nationale. Il est vrai que ce grand homme a beaucoup œuvré médiatiquement pour le retour en grâce des méthodes syllabiques au CP –comme si elles avaient un jour disparu !- restaurant du même coup l'image de l'école aux yeux des nostalgiques : ses usagers et même la plupart de ses acteurs !

Octobre 2018, nouveau coup de pub. Suite à des incidents survenus dans des établissements secondaires, ce sont trois ministères, au moins, qui groupent leurs moyens et leurs actions pour venir au secours de l'école menacée par la violence de ses propres publics !

Chacun appréciera la proposition réitérée aux ministères de l'Intérieur et de la Justice d'entrer dans l'école pour y rétablir la paix civile. L'armée et la police présentes dans des établissements scolaires pour assurer les fondamentaux : lire, écrire, compter et... respecter autrui !

Car on est sûr, en haut lieu, que le respect s'enseigne ! Aux enseignants de

trouver les moyens d'inculquer les « valeurs », et dans quelques mois, quelques années, on pourra alors engager une vaste campagne d'évaluation !

Au risque de constater que, comme pour la lecture et l'écriture (voir PIRLS), ou les savoirs mathématiques (voir PISA et les évaluations 2018), les résultats, même évalués par l'institution elle-même, sont catastrophiques !!!

Il suffit pour s'en convaincre de mesurer la performance en lecture de nos concitoyens et de constater qu'à partir de la classe de CE1, on ne relève plus d'enseignement significatif de la lecture, afin d'augmenter son efficacité, par exemple. Et ne parlons pas de la compétence de nos collégiens, lycéens et étudiants à écrire ! Là, il ne reste plus qu'à commencer...

Et on voudrait nous convaincre que cette même école, qui pâtit à enseigner quelques bribes de savoirs de base en langue française et mathématiques, sera en mesure d'enseigner ce qui, justement, comme la lecture, ne s'enseigne pas : le respect ?

Dominique Vachelard

QUELLE VIOLENCE ?

Quand on parle de violence à l'école -et le sujet est fréquemment réactivé- on peut, selon le statut que l'on occupe, l'envisager selon différents points de vue, et donc parler de « réalités » totalement différentes.

La violence à l'école

En effet, la violence à l'école, telle que l'envisagent les institutions et les médias, c'est une forme de réponse brutale, souvent inattendue, de la part des usagers du service d'éducation. Que ces derniers contestent l'autorité physique et/ou morale de leurs professeurs et refusent de s'y soumettre ou bien que des groupes en conflit entre eux utilisent le milieu scolaire pour régler leurs éventuels différends.

Ce type de violence, même s'il est fréquent dans certains quartiers dits difficiles, reste malgré tout marginal, voire insignifiant si l'on considère, en regard, la totalité de la population qui fréquente les établissements scolaires tous les jours de l'année (voir infra).

Quant à l'origine de ce phénomène, il suffit de prendre en compte, dans certains quartiers, l'écart entre la culture scolaire de référence – qui est la culture du système – et celle d'origine des publics qui fréquentent les établissements, pour comprendre l'impossibilité pour ces derniers d'accéder à certaines demandes formelles de l'école.

Leur attitude de rejet est une attitude en retour, celle d'une frange de la population qui n'est jamais entendue ni écoutée par des institutions obéissant à un pouvoir central, avec pour mission de préparer les futurs citoyens à se soumettre.

Car le pacte social implicite de l'éducation bancaire est bien celui de la soumission : à l'adulte, à celui qui sait, au maître, puis au patron, aux élus, etc. Un véritable apprentissage de la délégation qui peut durer une grande partie de la vie, une période où l'individu est particulièrement sensible aux influences puisqu'il ne dispose pas encore de la maîtrise experte des savoirs ni des outils de construction de ces savoirs.

La violence de l'école

Nous venons de la souligner, cette violence, qui se joue à l'école n'est majoritairement pas celle des publics ou acteurs du champ scolaire, mais c'est bien celle liée au fonctionnement de l'école elle-même, et ceci à deux niveaux :

- la violence qui consiste en un formatage précoce des consciences, l'apprentissage de l'obéissance et la résignation, qui sont, rappelons-le, des comportements que l'être humain n'est pas prompt à exercer de manière spontanée. « *Spontanément, l'homme n'était pas enclin à se soumettre à une autorité politique, à respecter une discipline morale, à se dévouer, à se sacrifier. Il n'y avait rien dans notre nature congénitale qui nous prédisposât à devenir les serviteurs de divinités, emblèmes symboliques de la société, à leur rendre un culte, à nous priver pour leur faire honneur.*¹ »

- la violence symbolique exercée sur le corps social par l'échec scolaire massif, ce qui est une caractéristique majeure de notre institution. On peut considérer, si l'on prend en compte les savoirs experts -les seuls qui soient vraiment utiles-, que ce sont moins de 20% de nos concitoyens qui peuvent prétendre accéder à leur maîtrise. Pour les autres, l'immense majorité, il faudra se contenter de quelques savoirs de base (voir p. 3, Lire 1, 2 et 3).

On constate alors, au regard de ces deux définitions, la disproportion existant entre les deux phénomènes que recouvre l'expression combinant les termes « école » et « violence » (avec toute l'importance accordée à la préposition).

Ainsi, si l'on veut tenter d'illustrer par des chiffres l'importance de chacun de ces deux phénomènes :

- quotidiennement, 13 000 000 de journées/ classe réalisées pour quelques milliers d'incidents violents recensés,

- quotidiennement, plus de 80% d'enfants tenus à l'écart de la maîtrise des savoirs experts, soit plus de 10 millions d'individus victimes chaque jour de la violence du système !!!

Dominique Vachelard

-1-
Émile Durkheim,
Éducation
et sociologie, 1922



HISTOIRE D'UNE VIOLENCE ORDINAIRE

Mon histoire de *Lire* tient en trois mots : lire-1, lire-2 et lire-3.

Lire-1 (sonoriser des signaux)

Fils de parents analphabètes, immigrés (la langue française n'était pas ma langue maternelle), j'ai appris à « lire » à l'école. Je me suis appliqué à faire scrupuleusement ce qui m'était demandé : sonoriser des signaux écrits (lettres et syllabes), à la manière d'un *lecteur* de CD qui sonorise des *bits* informatiques. L'idée derrière cette sonorisation, fût-elle mentale, est d'y reconnaître le sens du mot déjà connu à l'oral. Mais *quid* alors de ceux qui ne parlent qu'avec une centaine de mots, voire avec moins ? *Quid* des sourds ? *Quid* des langues « mortes » ? Ou de ceux qui parlent une autre langue ?

J'ai toujours eu des difficultés avec le français écrit, mais grâce à divers subterfuges, j'ai obtenu mon bac et le diplôme certifiant ma capacité à enseigner à des enfants – la lecture notamment ! L'école, sous couvert de m'enseigner à lire, m'a, en fait, enseigné plutôt à... ne pas « lire » (lire-3).

Lire-3 (comprendre avec les yeux)

À trente ans, j'ai eu à « lire » beaucoup de livres et à en discuter par écrit. J'ai alors cessé progressivement de sonoriser chaque syllabe. À mon insu, j'ai mémorisé, petit à petit, les formes écrites que j'ai associées à un sens. Cela m'a permis de ne plus lire-1 des lettres, des syllabes ou des mots, mais directement du sens. Maintenant, je ne saurais dire si ce que je lis est écrit en Garamond ou en Arial, imprimé en noir ou en rouge..., car je ne vois plus des lettres, mais du sens. Et ce sens a du sens pour moi, sinon je ne « lis » plus. C'est l'époque où je rencontre, puis diffuse, les idées vulgarisées par Jean Foucambert et l'équipe de l'AFL, que ma propre histoire illustre à sa manière.

Lire-2 (reconnaître des mots)

Lire du sens étant une activité fort dangereuse pour les pouvoirs en place (quels qu'ils soient, ce n'est pas la question), un quarteron de « spécialistes », universitaires patentés, s'est

cru chargé, plus ou moins explicitement, de reprendre les choses en mains. « Lire », c'était-c'est alors lire des mots, reconnaître des mots déjà emmagasinés dans la « conscience phonique ». Une autre manière de subordonner, à nouveau, ma capacité de comprendre l'écrit à mes connaissances du français oral. Cette contre-offensive « lire-2 » a réussi à marginaliser, à nouveau, à l'école et dans l'opinion, le lire-3 ? Chez les élites – comme chez ces spécialistes – lire continue de s'apprendre en lisant, hors de l'école (comme apprendre à parler ou comme apprendre quoi que ce soit d'autre).

Ceci, je l'ai vécu dans ma propre chair. Voilà pourquoi, « lire » m'est *chair*. Des recherches scientifiques l'ont certes corroboré et le confirment. Mais, à la différence de ces spécialistes, je ne *récite* rien : je *fais le récit* de mon vécu.

Les index 1, 2 et 3 désignent, comme dans un dictionnaire, différents sens d'un même mot ; ils ne représentent pas une progression dans des apprentissages (stades). Aussi, pour lire-3, si personnellement je suis bien passé passer par le lire-1 et le lire, je sais fermement maintenant que l'école m'a empêché d'apprendre à lire-3, que j'aurais pu apprendre directement à lire-3. Je vois tout aussi bien que ceux qui lisent -3 à l'école l'apprennent en dehors d'elle (comme moi, en fin de compte) et que de jeunes enfants de trois ans lisent-3... Et qu'en outre tout cela n'a rien à voir avec la « méthode » syllabique, globale ou mixte (?)... lesquelles ne sont que des avatars du même lire-1 et ne concernent que le *magister*.

Contrairement à une idée reçue, lire-3 et savoir-lire-3 ne sont pas véritablement l'affaire de l'école.

Jules Ferry, son fondateur, l'a énoncé explicitement : « **Ceux qui sont forts sur les mécanismes [lire-1] ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, tandis que les nôtres comprendront [lire-3]. Voilà l'esprit de nos réformes** ».

Cent trente ans après, que fais-je vraiment quand je « crois » – ou feins de croire – que j'*enseigne* à « lire » ?

Jean-Pierre Lepri
education-authentique.org



ENSEIGNER LE RESPECT ?

Dans une société inégalitaire, comme la nôtre, où le système éducatif copie le fonctionnement du système bancaire, il n'y a pas lieu de s'étonner que la violence soit un recours pour de nombreux opprimés contraints de se soumettre aux élites. Mais on constate que dès que se manifeste quelque velléité de contestation de l'ordre établi ou de leur suprématie, ces mêmes dominants vont tout naturellement « crier au respect » ! Il faut alors faire diligence et « enseigner les valeurs », sinon les sauvages risquent de faire vaciller le système.

Et c'est ainsi qu'on introduit l'enseignement moral et civique à l'école ! Car on ne craint pas d'enseigner ce qui, par définition, ne s'enseigne pas, mais se pratique !

Mais comment des enfants peuvent-ils prendre conscience de concepts comme liberté, égalité, solidarité, respect d'autrui, etc., sans les voir exister autour d'eux dans les relations au sein desquelles ils évoluent, ni sans les mettre en pratique quotidiennement et analyser les nombreux obstacles rencontrés ? Témoins d'un monde où une minorité possède le pouvoir, le savoir et la fortune face à une majorité condamnée au silence, et incapables eux-mêmes de prendre conscience de la puissance de la propagande, de l'illusion démocratique, ni des nombreuses confiscations qui leur sont infligées.

C'est pourtant au sein d'une école où le pouvoir de chacun –enfant ou adulte- est reconnu à travers l'expérience et les connaissances dont il dispose, où les statuts d'éducateur et d'éduqué sont continuellement interchangeables, que peut se construire un ensemble de valeurs communes, notamment celles liées au respect d'autrui.

Mais on doit convenir que cette construction des « valeurs » ne peut s'opérer qu'à l'intérieur d'un processus de négociation et d'expérimentation. En effet, l'enfant doit disposer au moins du pouvoir de dire, de donner son point de vue sur le monde dans lequel il grandit, et il est important que cette opinion soit analysée, débattue, contestée...

Il lui appartient à cette occasion d'éprouver les concepts qui fondent la vie des hommes en société, notamment en prenant conscience des différences multiples entre les individus, et en soumettant à l'épreuve du réel l'existence, la manifestation, la difficulté et l'intérêt aussi d'accepter ces différences.

La pratique des journaux en circuit-court nous semble être un exemple économique et caractéristique d'un outil qui peut être mis en œuvre au minimum dans une classe pour poursuivre des objectifs, non d'éducation morale et civique, mais de vie en société et de confrontation au réel.

L'écriture est alors utilisée pour ce pour quoi elle a été inventée : « une manière de penser le réel ». La réalité est mise à distance, soumise à l'examen critique, elle peut être « travaillée » jusqu'à subir des transformations pour l'adapter aux besoins de son utilisateur.

-1-
Dominique
Vachelard,
*Transformer
l'école,*
Chronique sociale,
2008

« *L'activité journal, procure une occasion réelle de vivre en citoyen à l'intérieur d'un groupe. On peut ainsi y faire l'apprentissage de la comparaison des opinions, les siennes contre celles des autres, de l'existence de points de vue divergents à propos d'une même réalité, et donc l'occasion d'éprouver l'extraordinaire relativité de ce que nous nommons le réel. Occasion de constater de nombreuses fois le prodigieux pouvoir réificateur du langage, sa capacité à produire la réalité, à formater, à tromper, à faire de la propagande, etc.*

*Expérience bien éloignée des ambitions de « formation » des consciences par des enseignements d'instruction civique, de valeurs morales et autres apprentissages d'une passive obéissance au maître (au patron, au ministre, au président...).*¹ »

Dominique Vachelard



VIOLENCE D'UN SYSTÈME

Notre école s'attaque à la confiance en soi d'individus en train de se construire. Elle blesse les enfants, qui, devenus adultes, ne remettront pas en question le système qui les a rendus incapables de se révolter.

Les discours sur la bienveillance et la confiance ne peuvent pas effacer la réalité. Si je commets des actes crapuleux, je peux répéter que je suis gentil, cela ne change rien au fait que je suis une crapule. C'est même pire : je suis une crapule qui ment. Si la confiance et la bienveillance étaient au cœur du système scolaire, il serait inutile de le rappeler. Ce serait une évidence, comme, par exemple, quand on loue un appartement doté de l'eau courante : le propriétaire n'a pas besoin de le préciser parce que l'eau courante, c'est la moindre des choses. Si on ressent le besoin (ou si on décide) d'insister sur la confiance et la bienveillance qui devraient être des évidences, c'est parce qu'elles font défaut et parce qu'il faut camoufler l'inacceptable réalité. Un peu comme si on voulait faire oublier l'odeur insupportable de quelqu'un qui ne se lave pas depuis des années en le parfumant.

La réalité du système scolaire n'est pas belle à voir, nous préférerions peut-être l'ignorer mais elle nous agresse en tant qu'enseignant, nous a agressés quand nous étions élèves et s'en prend aussi à nos enfants. Nous y sommes forcément confrontés.

Voici quelques exemples de cette violence :

- obliger toute une classe d'âge à avancer au même rythme, c'est mettre en difficulté et stigmatiser ceux qui ne peuvent pas suivre.
- s'attacher avant tout à la notion de réussite c'est créer un stress inutile et compromettre les apprentissages.
- contraindre les enfants à un silence immobile c'est mépriser leurs besoins de bouger et de s'exprimer.
- noter, classer (faire des classes, c'est à dire des catégories) les élèves, c'est leur donner

l'habitude -source de bien des souffrances- de se comparer aux autres.

- transmettre un contenu sans prendre en compte les questionnements des élèves et leur demander avant tout d'être obéissants, c'est leur refuser le statut de sujets.

- parler d'égalité des chances quand on sait qu'elle n'a jamais existé, c'est rendre injustement coupables de leur échec les exclus du système scolaire, etc.

La plupart des enfants finissent, comme beaucoup d'entre nous, par se résigner, ce qui est une forme de violence envers soi-même, mais d'autres n'y parviennent pas et explosent. Nous avons donc le choix entre accepter quelque chose qui nous fait du mal et finalement y contribuer ou « péter les plombs » et en être exclu...

Dans les deux cas, le système n'est pas ébranlé. Dans le deuxième, celui qui finit par devenir violent est désigné comme coupable. On dit qu'il dysfonctionne. On veut s'en protéger. On ne cherche pas les raisons profondes de sa colère et généralement on trouve un deuxième coupable (comme ça, on est tranquille) : les parents qui ne jouent pas leur rôle ou les enseignants qui ne sont pas assez sévères. Ainsi, le fonctionnement global de l'école, l'organisation de la société, la reproduction des inégalités sociales ne sont pas remis en cause...

Le premier cas est moins spectaculaire mais tout aussi grave : l'individu ayant intégré sa non-conformité aux attentes institutionnelles, se dénigre. Comme le font, par exemple, l'élève de seconde qui ne comprend rien en maths et finit par croire qu'il est nul alors que le cours n'est tout simplement pas adapté à son niveau de connaissances, ou l'enseignant qui se dit qu'il ne sait pas gérer sa classe et développe une honte secrète et dévastatrice, ou encore les parents angoissés à l'idée que leur enfant de CP ne sache pas lire en mars...



VIOLENCE D'UN SYSTÈME

Les histoires de ce genre sont si répandues qu'elles paraissent banales alors qu'elles sont dévastatrices.

Nous, les enfants, les enseignants et les parents, sommes tous, à des degrés divers, des blessés du système scolaire. Nous sommes blessés mais on fait comme si ce n'était rien. On ne prend pas au sérieux notre stress, notre fatigue, notre irritabilité, notre difficulté à nous accepter tel que nous sommes. Comment dans ce cas pourrions-nous accepter, accompagner et prévenir ces troubles chez nos élèves (ou nos enfants) ?

Je me souviens d'un commentaire d'une professeure dans un bulletin de ma fille, alors lycéenne : « Travail décevant ». Une telle appréciation est totalement inappropriée et elle peut faire beaucoup de mal. Elle exprime un sentiment très culpabilisant pour son élève qui ne peut rien au fait que sa prof souffre quand ses élèves ont des « mauvais résultats ».

Une petite introspection s'impose. Pourquoi je souffre quand mes élèves ne réussissent pas ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Quelles blessures mal cicatrisées s'ouvrent dans ces moments-là ? Il ne s'agit pas d'entamer une psychanalyse mais d'avoir un peu d'empathie pour nous-mêmes, un peu de compréhension afin de garder ce qui nous appartient, comme quand on « garde ses microbes » pour ne pas contaminer tout le monde.

Quand nous sommes familiarisés avec notre souffrance, nous sommes plus sensibles à celle des autres et nous n'avons plus envie d'en rajouter. Nous ne supportons plus de mettre nos élèves en situation d'échec et nous ne pouvons plus appliquer les consignes qui vont dans ce sens, de la même façon que si l'inspecteur nous demandait de leur administrer une dose de poison nous refuserions parce que nous savons que c'est dangereux. Même si on nous promettait une prime d'empoisonnement, même si on nous

menaçait de perdre des jours de salaire, nous refuserions.

Or le traitement subi actuellement par les élèves est une forme d'empoisonnement continu. Mais nous sommes obéissants, nous craignons de nous opposer à l'institution et parfois nous ne sommes même pas conscients du mal que nous faisons, parce qu'il est normalisé, comme l'était la violence physique exercée sur les enfants, il n'y a pas si longtemps. Les personnes de la génération de nos parents ou grands-parents n'étaient pas plus « méchantes » que nous, pourtant, ils battaient les enfants. Aujourd'hui, à l'école, la violence physique est exclue, mais on demande aux élèves de rentrer dans un cadre très serré, on pointe leurs « difficultés » à le faire et on les soumet à une grande pression dès le CP ! La maltraitance moderne est psychologique.

Nous en sommes parfois conscients et choqués mais nous hésitons à nous opposer aux demandes institutionnelles parce que nous gérons le quotidien, nous n'avons pas le temps de réfléchir et nous manquons peut-être de confiance. Alors, dans le meilleur des cas, on essaie, dans un triste numéro d'équilibriste ou de contorsionniste, d'obéir à la hiérarchie tout en restant respectueux des élèves.

Cela demande beaucoup d'efforts, assez vains, c'est pourquoi je propose de prendre le temps de la réflexion et de la discussion qui pourraient, par exemple, s'amorcer en relisant « Matin brun » de Franck Pavloff dont voici quelques lignes en guise de conclusion.

« Je n'ai pas dormi de la nuit. J'aurai dû me méfier des Bruns dès qu'ils nous ont imposé leur première loi (...). Résister davantage, mais comment ? Ça va si vite, il y a le boulot, les soucis de tous les jours. Les autres aussi baissent les bras pour être un peu tranquilles, non ?¹ »

Sylvie Choisnet

-1- *Matin brun*,
Franck Pavloff,
Cheyne, 2002



ÉCOLE, VIOLENCE ET DOMINATION

Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits de la préface d' « École, violence et domination », publié en 2011, que Monsieur le Professeur Hubert Montagner avait bien voulu écrire. Issu d'un milieu professionnel bien étranger à l'éducation, celui-ci s'est toutefois fait le défenseur fidèle, au cours des dernières années, des enseignants qui ont osé désobéir pour s'opposer à la violence du système, notamment en matière d'évaluation.

Je n'ai pas de compétence particulière pour analyser le livre très sérieux que Pierre Badiou et Dominique Vachelard nous proposent sur « École, violence et domination ».

En effet, je ne suis pas pédagogue ni expert en Sciences de l'Éducation. Je ne suis pas davantage sociologue ni spécialiste des relations qui existent entre les pouvoirs dominants ou ordres établis et le fonctionnement de l'Éducation Nationale et son école.

Pourtant, j'ai éprouvé beaucoup d'intérêt et de plaisir à lire cet ouvrage, d'abord parce qu'il est bien écrit et pensé, et parce qu'il va au fond des problèmes qui empêchent les enfants des classes sociales non dominantes de se réaliser à la fois comme élève intelligent et comme « penseur social.»

La raison essentielle est que l'école ne leur permet pas de devenir des vrais lecteurs et des vrais « écrivains », c'est-à-dire de comprendre vraiment le sens de ce qu'ils lisent et écrivent. Mais, si le livre de Pierre Badiou et Dominique Vachelard m'intéresse au plus haut point, c'est aussi parce qu'il rejoint mes préoccupations de chercheur engagé depuis plus de trente ans dans l'étude du développement, des comportements, des systèmes de communication et des rythmes du « petit de l'Homme. »

Je trouve en effet dans cet ouvrage des analyses qui me permettent de compléter mes constats et conclusions, et de mieux appréhender les difficultés qui empêchent un enfant démuné de se réaliser comme élève et comme personne sociale dans une école formatée et rigide, imposée par des pouvoirs dont les principes sont la domination, l'individualisme et la compétition.

« École, violence et domination » sera très utile pour ouvrir les yeux de ceux qui n'ont pas compris ou ne veulent pas comprendre que, dans son fonctionnement actuel, l'école reproduit «

de père en fils » les dominations et les ordres établis, toutes « filiations » politiques confondues. [...]

En se fondant sur l'histoire, Pierre Badiou et Dominique Vachelard expliquent de façon convaincante que l'institution scolaire « ne s'est pas contentée d'instruire », mais qu'elle a aussi contribué à « éduquer », « à inculquer les valeurs qui assurent à la classe dominante le maintien de sa domination... l'individualisme et la compétition, la concurrence, le classement et la hiérarchie, l'obéissance respectueuse due au supérieur ».

Pierre Badiou et Dominique Vachelard complètent cette évidence... qu'il fallait rappeler et expliciter clairement, en soulignant que « *Rien ne la laisse mieux voir que l'enseignement de la langue, instrument de domination par excellence. En maîtriser les codes et les multiples registres est la condition même de l'exercice du pouvoir* ». La porte est ouverte pour que les auteurs nous expliquent avec conviction pourquoi et comment l'école doit modifier son mode de fonctionnement pour que tous les enfants puissent devenir de vrais lecteurs et de vrais « écrivains ».

Un obstacle essentiel est, selon le mot de Paolo Freire que rappellent les auteurs, la « Logique bancaire de l'Éducation » : « le savoir est détenu par quelques-uns, « plus savants », qui le déversent, selon des procédures codifiées, dans la tête des enseignés » (« la tâche d'enseigner est dévolue à un adulte - un « enseignant - et à lui seul ; elle ne saurait être partagée puisque lui seul « sait » et qu'il a pour mission de transmettre son savoir à des élèves censés être des ignorants »).

Hubert MONTAGNER

Docteur-ès-sciences,
Professeur des Universités en retraite,
ancien Directeur de Recherche à l'INSERM,
ancien Directeur de l'Unité de Recherche
« Enfance Inadaptée » de l'INSERM

