

LA NON-DIRECTIVITÉ,

CONCEPT A LA MODE ?

Jacky CHASSANNE

J'ai très souvent de longues discussions avec mon père, enseignant récemment retraité, instituteur avant d'être sous-directeur d'un C.E.S. Il a de l'éducation une conception fort différente de la mienne, et pourtant, je le soupçonne de n'avoir pas été aussi rigide dans son comportement de pédagogue qu'il le laisse supposer en affichant ses conceptions. J'en suis même sûr. A l'occasion de nos échanges sur l'éducation en général, dans la famille ou à l'école, il a de fréquentes diversions vers ce qu'il a connu en dernier lieu et en particulier au cours de ces précédentes années : le lycée. Je sens combien il a vécu le drame actuel de nombreux établissements du second degré : manque de formation du personnel enseignant, « relâchement » de la discipline sans renouvellement de méthodes s'appuyant sur une nouvelle relation maître-élèves, manque de travail des élèves, connaissances largement insuffisantes à tous les niveaux, etc. Voilà, fort résumé, son témoignage sur cette situation.

Et le remède proposé, et bien c'est le retour à la discipline d'autrefois, qui, elle, permettait au moins d'assurer et le travail de l'élève et le respect de l'enseignant. Il faut dire que de telles affirmations, si elles ont le don de nous choquer, s'appuient sur un raisonnement cohérent, qui assimile l'enfant à un être impuissant, que l'adulte doit guider, modeler à son image, la contrainte d'aujourd'hui étant le meilleur gage de sa liberté et de son bonheur de demain. Face à ces arguments, j'expose ceux qui justifient une éducation centrée sur l'enfant, et je peux recevoir en retour comme aujourd'hui, cette réponse ironique qui touche à l'absurde : « Si je revenais à l'école, je bouderais dans un coin de la classe, manifestant ainsi mon hostilité à l'individu plus grand que nous qui nous observerait du coin de l'œil, limitant ainsi ma totale liberté ! » Et l'on pourrait ajouter : à la limite, l'enfant n'est pas libre de venir ou de ne pas venir à l'école...

Voilà une absurdité qui est fort partagée. C'est celle dont on charge volontiers le concept de non-directivité, à la mode ces temps-ci, c'est celle dont pâtissent les lycées (en même temps que des insuffisances du pouvoir), c'est sans doute aussi celle dont parle R. Mallerin dans un récent article (1). Ce qui est à la mode est toujours superficiel et correspond souvent à une méconnaissance de soi-même et de ses vérités profondes puisqu'en y souscrivant, on s'abandonne au conformisme.

La pédagogie non-directive est en réalité bien autre chose qu'une mode et ce n'est pas non plus une vue de l'esprit ou un coquet verbiage. Il faut d'ailleurs regretter cette terminologie de caractère négatif qui l'apparente à la non-intervention. Un maître non-directif n'est pas un maître absent ; c'est au contraire un être particulièrement présent qui vit intensément sa propre expérience et celle du groupe. Or, comment établir et vivre une relation réussie si ce n'est en partageant intimement les sentiments, les intentions des enfants, en assumant au même titre qu'eux le travail quotidien ?

La non-directivité ne se résume pas à une observation des pulsions, tensions, conflits que vit le groupe, dont l'adulte dresse le constat, n'étant qu'un révélateur froid, mécanique, faussement scientifique.

Dans les résultats, y aurait-il une différence fondamentale entre une telle attitude et celle du pédagogue traditionnel qui ignore les drames de l'enfant, ses besoins essentiels, sa personnalité profonde ? En fait, l'un des buts d'une éducation non-directive est de dégager, de retrouver cette personnalité profonde.

(1) *Educateur* 17-18, juin 1972 : « Spontanéisme anarchique ou éducation coopérative ? »

Maryse, 11 ans, en arrivant en classe de perfectionnement, connaît son premier contact avec la pédagogie Freinet. C'est le genre de gosse, avec son minois agréable, qui provoque d'emblée la sympathie, s'attirant ainsi une certaine considération. Elle a sans doute bien besoin de cet attachement que je lui témoigne, de cette compréhension que je manifeste face à toutes ses attitudes pourtant si pénibles parfois ; je ne sais que penser : est-elle une mal-aimée à la maison ? Les échecs scolaires l'ont-elle à ce point perturbée ? En effet, elle se montre obséquieuse, manifestant une politesse exagérée, une docilité qui semble à toute épreuve, courant au devant des services à rendre. En un mot, elle a un fort besoin d'approbation.

Face à un tel comportement, l'éducateur peut adopter deux types d'attitudes :

— Il peut être indisposé par la conduite de l'enfant et l'exprimer de façon très nuancée. Même sans jamais formuler de remarque blessante, son attitude peut être négative, en ce sens qu'il n'accepte pas l'enfant et que celui-ci le sent.

— Ou bien, au contraire, il manifeste une considération évidente pour l'enfant, sans pour cela travestir ses sentiments de chaque instant, ce qui permet de retrouver, au-delà de ce vernis résultat de nombreux refoulements, la personnalité authentique.

Cette façon d'être est celle du maître non-directif qui adopte non pas une attitude neutre, ce qui est impossible et absurde, mais une attitude engagée totalement dans le devenir de l'enfant, lui permettant ainsi d'être vraiment lui-même. Il faut dans ce cas adopter un parti-pris et se reconnaître en lui. Chaque être humain est porteur de potentialités positives qui agissent comme régulateurs au contact de celles qu'on considère souvent à tort comme négatives et contribuent à son élévation, son épanouissement, lorsque les diverses composantes de sa personnalité peuvent s'exprimer.

Il s'agit là d'une des deux grandes conditions qui président à un enseignement non-directif : la qualité de la relation maître-élèves. On en parle beaucoup, mais on n'analyse sans doute pas suffisamment ce qu'elle doit être pour devenir une relation réussie au-delà des rapports amicaux superficiels et des résultats scolaires sanctionnables tout aussi illusoire. L'évolution des esprits et des aptitudes dans la classe passe d'abord par une révolution radicale : celle de la personnalité du maître. Une relation véritablement efficace est consécutive à la mise en question de l'éducateur par lui-même. Je pense que nous sommes rarement, pour ainsi dire jamais, des individus authentiques. Il ne s'agit pas directement de notre attitude en classe, avec les enfants ; il y a d'abord et avant tout ce que nous sommes à chaque instant de notre vie, face à nos proches et surtout face à nous-mêmes. Nombreux sont les sentiments profonds, véritablement nôtres, que nous n'exprimons pas, parce que refoulés, ignorés, ou

que nous ne communiquons pas parce que nous les estimons indignes de nous-mêmes. Or, il n'est pas possible d'être un maître authentique sans être véritablement soi-même, conscient de ses sentiments, de ses faiblesses, de ses ressources, de la nature et de la valeur exactes de ses expériences et du verdict qu'elles dictent, capable ensuite de communiquer tout cela naturellement, favorisant ainsi la rectitude des rapports entretenus avec les autres et l'épanouissement, le développement du Moi. Si nous pouvions nous connaître aussi intensément, et vivre en conséquence, il n'y aurait bien sûr aucune difficulté à se transporter ainsi dans sa classe, pour vivre en rapport étroit avec les enfants et s'influencer mutuellement. Cette notion d'influence réciproque revêt une grande importance : notre attitude fondamentalement authentique retentit sur l'enfant qui abandonne barrières et tabous et nous oblige, en retour, si nous sommes à son écoute, à reconsidérer constamment nos expériences, nos points de vue, à améliorer notre comportement. Être soi-même, cela introduit pour l'enfant et pour nous, une dynamique, une mouvance des richesses intérieures qui favorise l'élévation. Disparaissent alors toutes traces de paternalisme, de faux semblants, de démagogie. Étant un être congruent, j'exprime naturellement ma joie, mon enthousiasme, ma déception, ma colère, tout comme peut le faire l'enfant, sans composer, sans s'identifier à qui que ce soit. J'exprime les sentiments d'apparence négative (tels que la colère qui peut être l'expression d'un reproche) en les nuancant en fonction de l'interlocuteur, car être à l'écoute de soi conduit nécessairement à une compréhension accrue des autres qui interfère sur nos propres réactions.

Mais être vrai, dira-t-on, peut conduire au rejet d'un enfant qui nous est déplaisant, si tel est notre sentiment. Non, car l'option non directive s'accompagne d'un parti-pris que nous avons cité plus haut : chaque individu est considéré comme un être positif qui porte en lui toutes sortes de potentialités le rendant digne d'intérêt, de confiance. Ce qui conduit à lui manifester une attention chaleureuse, à se montrer réceptif, à l'accepter *totalemment*, dans toutes ses réactions, sans réserves. C'est la considération positive inconditionnelle telle que la définit C. ROGERS (1). Accepter la personnalité de l'autre, souhaiter qu'elle s'exprime sans contrainte ni gêne, tenter le plus possible de se placer du point de vue de l'autre, de comprendre emphatiquement sa démarche, permettre ainsi, par l'expression des sentiments et des besoins l'épanouissement, le développement, le changement de la personne. Se connaître et s'accepter dans tous les aspects de son expérience vécue est la condition d'un changement de la personnalité, c'est-à-dire de la perception qu'on a des êtres et des choses, et de l'activité créatrice qu'on engage avec eux.

Cette considération ne peut pas se manifester d'emblée, mais nous devons être convaincus que

(1) C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Dumod.

chacun des enfants qui nous sont confiés dispose de pouvoirs créateurs latents ; l'approche progressive de la personnalité de l'enfant, de ses possibilités, nous entraîne à une considération toujours accrue qui se double d'une compréhension de plus en plus grande de ses réactions, de ses sentiments, de ses insuffisances, de ses blocages, de son expression.

Un article, paru dans la revue *L'Education* mais dont je n'ai malheureusement pas pu retrouver la trace, a relaté une expérience riche de signification qui a été réalisée aux Etats-Unis. Son titre, tout aussi éloquent : « Faut-il les aimer tous ? ». Des enfants, après avoir été testés ont été placés dans plusieurs classes : ceux qui étaient apparus en difficulté sur le plan scolaire furent présentés comme doués aux maîtres qui en avaient la charge, ceux qui semblaient présenter des facilités furent catalogués faibles. Il s'avéra que cette contrefaçon détermina une évolution insolite des enfants. Les « doués » déclinerent, les « faibles » s'améliorèrent nettement et dépassèrent les premiers dans leurs résultats scolaires. L'échantillonnage était varié, et l'expérience fut prolongée sur plusieurs années avec inversion des informations sur les enfants, je crois, sans rien changer au résultat initial. Cette expérience, qui ne visait certainement qu'à sanctionner l'évolution des résultats scolaires en fonction de l'intérêt porté par le maître à l'éduqué sans s'attarder sur l'étude de la personnalité, corrobore cependant la théorie de la personnalité de Carl Rogers qui affirme que l'individu ne peut atteindre un épanouissement optimum que s'il rencontre chez ses interlocuteurs considération et compréhension empathique. Ces caractères impliquent qu'aucun jugement de valeur ne doit être porté sur autrui pour ne pas dénaturer la relation, et sur ses expériences au risque de les rendre caduques. En effet, estime Rogers, toute expérience sur laquelle on porte un jugement de valeur ne participe pas normalement à la construction de l'édifice humain : si l'on rejette son expérience, l'individu ne peut la reconnaître comme sienne. Et juger favorablement, n'est-ce pas laisser supposer qu'on peut aussi condamner ? Voilà qui met en question les appréciations collectives que nous pratiquons dans nos classes : n'est-ce pas à l'individu seul de se juger ?

Voilà donc la relation telle qu'elle se conçoit dans un enseignement non-directif dont elle est la première condition. La seconde est dans *le libre choix des possibilités d'action*.

Si l'on permet à l'enfant d'être lui-même dans ses sentiments, dans ses pensées, dans son comportement, il faut en même temps qu'il puisse s'exprimer aussi librement dans ses actes. Nous devons mettre à sa disposition des activités, des techniques, des matériaux, une documentation, nous devons nous mettre nous-même à sa disposition pour lui fournir les renseignements dont il a besoin, mais nous n'avons pas à l'obliger à suivre des activités auxquelles il ne souhaite pas participer. Comme dans la relation développée ci-dessus, on aboutit à une prise de position individuelle. Ce faisant, la classe s'oriente

vers un système de vie en autogestion, au niveau individuel et au niveau collectif, chacun ayant à prendre des décisions de travail, tous ayant à tenir compte des décisions de chacun et des besoins de la collectivité.

Au moment où le groupe-classe est constitué, devient une réalité « physique », le maître sait qu'il est dépositaire de techniques, d'un savoir, et d'une autorité. S'agit-il, avant toutes choses, de transmettre ce savoir ? A mon avis, il y a bien plus important.

Le premier but de l'animateur, c'est de se décharger de son autorité, c'est-à-dire de ses tendances :

— A provoquer d'emblée le dialogue, ce qui le conduit à proposer des techniques, des activités qui ne sont pas l'expression des désirs des enfants, à transmettre sa vérité.

— A juger, donc à sanctionner les réactions incontrôlées des membres du groupe.

Par contre, il doit :

— Chercher à être le miroir des intentions, désirs qui émanent du groupe, visant à les traduire dans les faits, ou cherchant à expliciter les formulations imprécises dont il perçoit clairement le sens réel.

— Provoquer des prises de conscience individuelles qui conduisent à la connaissance de soi-même, ce qui est la première étape d'une véritable construction de la personnalité.

« L'action suppose toujours un intérêt qui la déclenche, qu'il s'agisse d'un besoin physiologique, affectif ou intellectuel » dit Piaget. Freinet souscrirait certainement totalement à cette affirmation, tout en pensant sans doute qu'il peut être artificiel de séparer ainsi l'origine de ces besoins, lesquels sont l'expression de la totalité de l'être, de sa puissance vitale. Mais lorsque les activités de nos enfants restent surtout collectives, lorsque leur libre choix est limité dans le temps ou dans la variété, sommes-nous certains qu'elles sont vraiment des expériences qui participent efficacement au développement de la personnalité, dont Piaget dit qu'il est « une équilibration progressive, un passage perpétuel d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur ».

Si nous désirons une plus grande adéquation au processus de rééquilibration, il nous faut laisser à l'enfant le choix de ses activités et de ses expériences, afin que l'expérience réussie s'intègre à son comportement. Nous qui faisons du tâtonnement expérimental la base de tout apprentissage réel, ne sommes-nous pas convaincus que seule une expérience personnelle (c'est-à-dire ressentie comme un besoin et réalisée de façon autonome) est facteur d'acquisition véritable, alors que l'expérience d'autrui n'est bénéfique que lorsqu'elle est ressentie comme un écho de la nôtre ? Ne devons-nous pas penser qu'il faut favoriser la multiplicité des expériences résultant d'un choix personnel ? Ce choix s'opère entre trois types d'activités :

— Activités basées sur la communication

entre les membres du groupe.

— Activités basées sur la création en groupe ou la création individuelle.

— Activités de rattrapage, individualisées, dues à l'intervention du maître ou demandées par l'enfant.

La tentative de définition de l'attitude du maître non directif tentée ci-dessus pourrait être reprise ici. Pour résumer, disons qu'elle veut favoriser le développement des personnalités dans une relation profondément aidante, en étant respectueux des choix et tâtonnements divers (prenant généralement la seule part aidante sollicitée par l'enfant), acceptant erreurs, hésitations, pertes de temps apparentes qui conduisent à une réussite authentique, en étant désireux de ne pas faire passer dans la pensée et l'œuvre de l'enfant ses idéaux d'adulte, désireux de favoriser un épanouissement qui se réalise dans des expressions différentes suivant les personnalités, en étant créateur soi-même.

Cette marche vers l'autogestion ne doit pas être un balancement entre l'adulte et les enfants, chacun proposant et imposant tour à tour ses initiatives, le maître étant pris de vertige devant les conséquences immédiates de son attitude non-directive et se réfugiant par réaction dans une rigidité sécurisante, transmettant ainsi son anxiété au groupe.

« Notre position de responsable suppose que nous nous gardions de démissionner et de laisser faire, en nous invitant à rechercher le cadre des limitations par lesquelles la permissivité que nous instituons prendra ses chances en évitant une insécurisation excessive. Il nous faut consentir à peser notre poids réel, combattivement, mais en épurant notre activité des surcharges et des suppressions. » (A. de Péretti).

Et il est certain que la recherche de ce style de vie communautaire est un long tâtonnement vécu avec les enfants, au cours duquel s'édicent les règles de vie collectives, facteurs d'éducation de la volonté, non pas d'une volonté abstraite et transcendante telle que la conçoit l'éducation traditionnelle, mais d'une volonté basée sur les tendances régularisées par les valeurs sociales auxquelles on a adhéré.

Dans ce contexte, le mode de travail s'oriente vers des activités en ateliers permanents, abandonnant la forme collective adoptée auparavant. La classe organisée en ateliers permanents procède à la fois d'activités individuelles et d'équipes, certains moments étant ménagés pour la communication, l'échange et l'information, moments souvent collectifs auxquels les enfants participent activement puisqu'ils répondent à un besoin, moments de socialisation indispensables à l'équilibre du groupe et de chacun. Cet éclatement de la classe, qui est valable pour tous les domaines, des activités de français à celles d'éducation corporelle, se caractérise par une grande souplesse, le but étant que les structures de travail libèrent toujours davantage l'enfant de ses blocages, sa participation à des travaux collectifs imposés (que ce soit par le groupe ou par le maître) étant toujours aléatoire. Cette organisation, mise

en place par le groupe, est sans cesse l'objet de sa critique, et va dans le sens d'un éclatement du cadre de travail favorable à la libération de l'expression qui devient thérapeutique.

Trois mois se sont écoulés depuis la rentrée, et Maryse découvre sa véritable personnalité. Elle est agréable sans être jamais obséquieuse, capable de refuser de réaliser un travail qui ne lui convient pas, tout en s'engageant complètement dans les tâches qu'elle s'est assignées : elle rédige maintenant de petits poèmes, ordinaires, certes, mais qui commencent à dire ce qu'elle porte au fond de son cœur. Elle parle aussi de mieux en mieux, elle qui a des difficultés de langage qui semblent bien être le symptôme de son trouble de personnalité, d'origine scolaire.

On a souvent dit de notre mouvement qu'il proposait surtout des techniques. Nous savons quoi penser d'une telle affirmation, et pourtant nous nous en affligeons volontiers. Mais, plutôt que s'inquiéter de ce qu'on pense de nous, ne vaut-il pas mieux porter nous-mêmes une analyse objective sur notre travail, et, si nos regards se tournent vers l'extérieur, que ce soit non pas pour découvrir les contrefaçons, les attaques indélicates, mais pour chercher des confirmations et un enrichissement. Notre mouvement ne s'est pas contenté de présenter des techniques, même si Freinet a toujours mis l'accent sur l'outil.

Pourtant, il est permis de se demander si cette priorité n'a pas valeur d'institution. Autrement dit, le mouvement n'a-t-il pas institutionnalisé des techniques ? N'est-il pas amené à imposer des techniques qu'on dit libératrices — et le fait est qu'elles le sont dans un certain contexte — mais qui peuvent devenir contraignantes si on en systématise l'emploi et si l'on fige le cadre institutionnel qui en assure le fonctionnement. En conséquence : sommes-nous bien sûrs d'être à l'écoute de l'enfant, de nous-mêmes, de notre expérience pédagogique ?

Je suis convaincu que l'autogestion pédagogique, synonyme de relation non-directive, représente la meilleure chance de développement pour l'enfant, parce qu'elle lui offre effectivement liberté et sécurité psychologique, loin de le livrer à ses impulsions destructrices. Aux côtés de la recherche sur les outils et les techniques, cet approfondissement peut sembler essentiel. C'est la raison pour laquelle un chantier de travail va poursuivre la recherche entamée il y a quelques années par la commission Enfance Inadaptée de l'I.C.E.M. Tous les camarades intéressés peuvent s'y joindre, en rédigeant le témoignage de leur expérience journalière, de leurs réflexions, de leurs lectures ; ces documents seront échangés entre tous les membres du groupe de travail. Que chacun s'engage avec la volonté d'apporter le maximum à l'entreprise par la densité et l'authenticité de son témoignage.

Écrivez-moi. Je vous adresserai les renseignements utiles.

Jacky CHASSANNE
Miermaigne

28420 - Beaumont les Autels

Réflexions de René LAFFITTE sur l'article de Jacky CHASSANNE

Cet article est dense, fouillé, précis, dans l'analyse qu'il fait de l'attitude non-directive. Il est une prise de position individuelle.

Les idées, la théorie de C. Rogers, s'appliquent dans un domaine précis, dans un référentiel spécifique, celui de son lieu de travail, de la nature de l'échantillonnage sur lequel portent ses expériences, de son époque.

Elles rappellent certains aspects de l'attitude du maître Freinet. Cet article, plaidoyer pour une attitude non-directive, est une brève analyse des idées de C. Rogers. Il engage le dialogue, l'échange. Mais il me paraît nécessaire, pour que cet échange soit fructueux, de partir, et de revenir à notre pédagogie.

D'abord, je relève au passage, des affirmations d'ordre théorique, qui me paraissent devoir être discutées :

— « Or, il n'est pas possible d'être un maître authentique sans être véritablement soi-même, conscient de ses sentiments... »

C'est vrai, mais qu'est-ce que ça signifie ?

Psychoanalyse de tout le personnel enseignant ? Hum !

Auto-analyse ? Hum ! Hum !

Il me semble que la pédagogie Freinet, par l'ensemble de ses techniques, peut permettre de remédier un peu aux suites de ce théorème (voir plus loin).

— « ... Tout comme peut le faire l'enfant, sans composer, sans s'identifier à qui que ce soit... »

Grandir et croître sans modèle, sans identifications (momentanées, successives, supports, catalyseurs de déblocages, de progrès, etc.) ? Hum ! Hum ! Hum !

— « Voilà qui met en question les appréciations collectives... n'est-ce pas à l'individu seul, de se juger ? »

Mais :

— « ... Tous ayant à tenir compte des décisions de chacun et des besoins de la collectivité... »

A ce que je sache, la plupart des enfants ayant résolu un gros problème affectif (à part en cure analytique), peuvent dire merci, entre autre, au groupe où ils ont pu s'intégrer.

Mais je crois, qu'il ne faut pas prendre la discussion dans ce sens-là. Justement, à mon avis, si l'on peut relever plusieurs affirmations douteuses, c'est qu'on en reste au stade de l'analyse théorique. Et c'est en cela que réside le hiatus.

Notre position de maître-Freinet, nous met en position originale, car notre pédagogie ne postule pas simplement pour une attitude, mais elle met au point des outils, des techniques, des activités, qui sont de véritables outils et qui permettent justement,

par leur application, un certain type de relations. Vais-je retomber dans l'autre débat, infini, éternel, entre « outil » et « esprit » ? Non, encore une fois il sera stérile, tant que nous ne partirons pas, tant que nous n'analyserons pas notre situation, c'est-à-dire la vie de la classe Freinet.

Bien sûr, il faut se servir des outils d'une certaine façon, avec un certain « esprit », Freinet l'a dit maintes fois, sans cela on fait du dégât.

Mais nos outils, nos activités-outils, parce qu'ils sont des médiateurs de parole, des vecteurs, ou plutôt des axes portant les vecteurs des relations, permettent à chacun de parler, de se dire, de dire des choses importantes, qui seraient dangereuses, justement, s'il n'y avait pas des lieux, des moments, des outils, pour les dire, les entendre, et peut-être y répondre.

C'est cela qu'il faudrait analyser de plus près.

Va-t-on dire au nouveau venu : « Pour faire la pédagogie Freinet, il te faut avoir une attitude empathique, il te faut avoir résolu tes propres problèmes ? »

Si cela se révèle, à la longue, nécessaire, je ne postulerai tout de même, jamais pour une pédagogie d'élite, de « bons maîtres ».

D'ailleurs si beaucoup de camarades arrivent, en venant travailler dans les groupes départementaux à trouver une voie d'expression, de réalisation, de sublimation, n'est-ce pas aussi par l'intermédiaire d'un groupe où existent des outils, des activités-outils, etc. et qui permettent justement aux membres du groupe d'accueillir tout ce qui se dit, se fait ? (Il serait intéressant de pouvoir analyser le rôle joué, entre autres, bien sûr, par le bulletin départemental, par *Techniques de Vie*, par la *B.E.M.*, *L'Éducateur*, et d'autres outils de ce type, dans l'évolution du maître militant I.C.E.M.

Nous voilà hors de la classe ?

Peut-être pas, peut-être que nos classes sont véritablement des milieux de vie, de progrès, de dépassement, et que tout milieu de vie ressemble à un autre milieu de vie.

Mais il ne faut pas s'arrêter là, car ce serait éluder le problème. Je répète, il nous faut nous mettre à cette tâche, et partir de la classe Freinet, et ainsi, pourrions-nous peut-être, mieux cerner nos attitudes, y situer la non-directivité, la part du maître, etc. Et nous serons plus à l'aise pour définir le référentiel éducatif de nos techniques, pour définir, ou situer l'attitude et l'esprit... sans lettres majuscules, au début...

René LAFFITTE

Pour continuer le débat, quelques documents (Voir l'annonce dans *L'Éducateur* 9-10, p. 48) :

n° 7 — Vers l'autogestion (16,50 F)

n° 8 — La communication dans l'expression libre (6 F)

n° 9 — Essai de mesures de la créativité (8 F)