

## Le travail en ateliers

Jacques BRUNET

Au moment où l'Education Nationale affecte de découvrir le « travail indépendant », où un certain nombre de collègues croient trouver leur salut dans le « travail de groupe », où plusieurs publications paraissent sur le sujet, il nous a paru bon de faire le point sur le **travail en ateliers**, pratique qui se confond avec les origines de la pédagogie Freinet... et les origines de l'enseignement.

Quintilien, au premier siècle de notre ère, parle de travail de groupe dans l'Institution Oratoire. De tout temps les étudiants ont travaillé en équipe (ou en brigade ! comme Ronsard et Du Bellay). Citons encore « *l'enseignement mutuel* » prôné par Hippolyte Carnot en 1825, et par Proudhon, à la suite d'expériences anglaises. Freinet, en introduisant très rapidement les ateliers, déclare s'inspirer du plan Dalton.

Cet essai de mise au point s'impose pour d'autres raisons : l'imprécision de notre vocabulaire qui fait parfois écran tandis que la pratique évolue et se diversifie sans qu'on s'en rende toujours compte, et enfin l'importance de cette technique au second degré.

### Situation des ateliers dans la pédagogie Freinet

Précisons toutefois que le travail d'atelier, tant au premier qu'au second degré — et contrairement au « travail indépendant » qui sera peut-être officiellement généralisé dans les mois à venir —, n'est qu'une technique parmi d'autres, au sein de la pédagogie Freinet. Il ne prend de sens que s'il est étayé par :

- une large ouverture sur le milieu,
- de nombreuses techniques d'expression et de communication,
- et enfin une prise en charge poussée de l'organisation par le groupe-classe.

Tous ces aspects se complètent et se renforcent : l'enquête, le texte libre n'ont de sens que prolongés par une élaboration, qui se fait en atelier, puis une diffusion, etc. Aucune technique n'est prédominante et n'a une fin en soi. Certaines peuvent momentanément disparaître : une « classe Freinet » peut vivre sans journal, ou sans correspondance ! On pourrait concevoir, bien que difficilement, une classe Freinet sans ateliers, mais une classe qui ne pratiquerait que les ateliers, pour eux-mêmes, court le risque de tourner en rond. L'ensemble des techniques constitue donc un réseau cohérent, ce qui ne veut pas dire sans problèmes.

### Définition

Nous proposerons, au moins à titre provisoire, la définition suivante de l'**atelier** : travail de groupe, librement choisi par les élèves, qui aboutit autant que possible à une production concrète, communiquée sous une forme définie par ce même groupe, et qui prend appui sur un certain nombre d'outils et de techniques.

C'est donc beaucoup plus large que le « coin » bien aménagé où peut travailler un petit groupe. Cela ne se confond pas non plus avec une activité pratique, concrète, manuelle, par opposition à des travaux plus « intellectuels » ou plus « scolaires », ce serait bien plutôt l'association des deux.

### Pourquoi des ateliers ?

Faut-il justifier les ateliers ? La question peut paraître saugrenue tellement cette forme de travail s'impose à nos classes ; la diversité et la profusion des travaux sont telles qu'on ne voit pas comment on pourrait s'en tirer autrement que par une répartition des tâches. Qui veut répondre aux correspondants ? Qui veut écouter cette bande, mettre au point ce texte, l'illustrer ?...

C'est d'ailleurs ainsi que s'ébauche peu à peu la gestion coopérative de la classe.

Il n'y a donc pas à « introduire » les ateliers, ni à prendre de précautions particulières à ce sujet : la classe y est inévitablement conduite.

Mais nous pouvons essayer de justifier les ateliers a posteriori, justifications qui sont fort bien perçues dans les bilans et sondages réalisés dans les classes :

— **Valeur de socialisation** : c'est ce que retiennent les adolescents en premier. On sort de l'isolement, « *on ose s'associer à quelqu'un, lui faire confiance* » (1re) ; « *ça nous apprend à être en groupe, à réagir dans une société de groupe, ça permet de prendre conscience de la place que tu occupes dans une communauté, et c'est un très bon apprentissage* » (Jean-Michel, 3e).

— Cette primauté de la relation entraîne une « **meilleure communication** entre les élèves et avec les professeurs, une **meilleure connaissance de soi et des autres** » (1re).

— D'où un **mûrissement de l'expression** : « *la classe se libère beaucoup plus, s'exprime, et chaque élève ne reste plus cloîtré dans son petit monde personnel* » (Martine, 1re), et un **épanouissement individuel** beaucoup plus facile que dans le groupe classe : « *les ateliers développent les qualités de chacun* » (1re).

— Le **savoir** devient une **acquisition autonome** : « *ça m'a apporté beaucoup plus que le travail traditionnel, vu que c'est un travail que tu as choisi, c'est une recherche que tu fais de toi-même, sans être forcé par derrière par le prof et à ce moment-là, tu t'intéresses de plus près au problème, tu recherches davantage, tu essaies d'en savoir toujours un peu plus* » (Patrick, 3e).

— Et cette acquisition se fait mieux grâce aux **échanges multipliés** : « *chacun met en commun ce qu'il sait... Ça permet de s'affranchir du travail individuel qui est bête parce que dans le fond, on n'apprend pas plus que ce qu'on savait déjà, et on l'oublie très vite. Alors que là, par des discussions, par les exposés, c'est beaucoup mieux, ça te fait des*

connaissances beaucoup plus profondes » (Jean-Michel, 3e).

— Elle se fait mieux aussi parce que « *chacun travaille à son rythme personnel* » (1re) et que « *le maître peut mieux aider ceux qui rencontrent des difficultés* » (3e). C'est donc une forme précieuse de l'**enseignement de soutien**, qui peut contribuer à compenser — mais ne nous faisons pas d'illusions excessives — les handicaps socio-culturels.

— De ce fait le travail devient une activité créatrice, source de plaisir : « *le travail devient beaucoup plus attrayant car il nous permet de découvrir les choses par nous-mêmes* » (1re).

— On acquiert des connaissances mais aussi une **méthode plus solide** : « *cela permet d'acquérir une certaine maîtrise du travail, grâce au dossier qu'il faut mener à bien.* » (1re).

— Ce qui entraîne la **réflexion et l'esprit critique** : « *cela nous permet de réfléchir mieux, car l'origine de la réflexion vient de nous-mêmes* » (3e).

— Tout cela développe l'**initiative**, les **responsabilités** :

« *Plus de travail tout mâché* » (1re).

« *Je crois avoir acquis l'esprit de décision* » (1re).

« *On travaille activement au lieu de subir* » (1re).

Ce qui remet évidemment en cause l'autorité magistrale... et l'autorité tout court :

« *Ça nous apprend à vivre autrement que dans une société hiérarchisée, cela nous déconditionne de tout ce qu'on nous a imposé jusqu'à présent* » (3e).

## Place des ateliers au second degré

Au second degré les ateliers ont une place à la fois dérisoire et essentielle.

— Une place dérisoire, par rapport au premier degré, tant que nous travaillerons par spécialités isolées, avec un emploi du temps éclaté, des classes de 35 élèves, dans des locaux inadaptés et dans un contexte répressif. La pratique des ateliers va exactement à l'encontre de toutes nos conditions de travail, et nous force à les remettre en question, même si nous ne le désirions pas.

— Une place essentielle, car ces conditions de travail, aussi aberrantes soient-elles, ne doivent pas constituer un alibi pour l'inaction. Il se trouve que les ateliers sont particulièrement bien adaptés aux adolescents auxquels nous nous adressons. Les blocages psychologiques sont souvent considérables : ils tiennent à l'évolution spécifique des adolescents, aux différences de maturité, aux problèmes de la mixité, à la diversité d'origine sociale et géographique. Une classe de seconde est constituée d'élèves venant de 6 à 7 établissements différents. Dans ces conditions le travail en atelier est particulièrement bien ressenti tant au 1er qu'au 2e cycle, il est sécurisant en début d'année : la communication s'y établit facilement.

## Conditions matérielles

Il faut malgré tout un minimum de conditions matérielles. Notre exigence minimum serait de pouvoir retrouver une même classe **dans une même salle**, ce qui est parfaitement réalisable, quelles que soient les difficultés d'un emploi du temps, surtout si l'on développe les **équipes éducatives**. Les emplois du temps sont trop souvent établis au mépris des nécessités pédagogiques les plus élémentaires, au

mépris de la santé de l'enfant, bref, en dépit du bon sens. Il nous faudra bien prouver qu'il existe des **techniques simples d'aménagement du temps et de l'espace**, à la portée de tous.

Ensuite : une armoire, voire quelques étagères, des panneaux d'affichage... C'est moins cher que les équipements audio-visuels de quelques établissements « expérimentaux ».

Mais on peut aussi se « débrouiller » : déménager des armoires vides, installer des caisses, récupérer des panneaux, occuper des salles vides — avec l'accord officiel ou tacite de l'administration —, s'installer dans un couloir, dans un réduit, un coin de la cour (un atelier de musique libre fut installé au fond de la cour, derrière les W.C...), se mettre d'accord avec des collègues pour des échanges de salles. Une classe une fois lancée dans le travail d'atelier est toujours fertile en solutions de rechange, déménagements et aménagements variés de l'espace. Elle sait au besoin les imposer. On peut rêver de panneaux mobiles, d'architecture fonctionnelle, d'école « à aire ouverte », d'ateliers aux dimensions d'un énorme hangar d'usine (ce qui simplifierait bien des problèmes, le bruit par exemple). Ces solutions, pourtant simples, peu onéreuses, ne semblent pas pour demain. On peut s'en passer. Nous souhaiterions seulement que le « système D » ne devienne pas l'unique règle.

Il est donc souhaitable d'avoir, chaque fois qu'on le peut, des « coins » spécialisés, faciles à ranger (journal, photo, enregistrement, caisses à documentation, fichiers divers, etc.), faciles aussi à déménager suivant les besoins des groupes qui assez vite prennent possession de l'espace.

## Outils et documentation

Quant aux outils (polycopiage, illustration du journal, audio-visuel sous toutes ses formes, etc.), ils devraient être tous immédiatement disponibles. Sans cette facilité de moyens, la prise en charge ne peut se faire réellement. Le limographe dans la classe, qu'un groupe peut utiliser à tout moment, a une portée bien plus considérable que la Gestetner électrique qu'il faut utiliser dans un local spécial et avec l'autorisation de l'administration. Si donc il est impensable de pratiquer les ateliers sans outils, et sans outils nombreux de façon à créer des incitations par un milieu sinon riche, du moins suffisamment varié, ces outils peuvent être simples et peu coûteux.

Pour les mêmes raisons que les outils, il nous paraît nécessaire que la **documentation** de première urgence soit dans la classe (fichiers de références, dossiers, bandes magnétiques, B.T., B.T.2, collections de vulgarisation...). Et puis si le service de documentation de l'établissement devenait le seul recours, il serait bien vite débordé, ce qui commence à se produire avec le développement du « travail indépendant ». Il faut donc envisager une articulation et divers relais :

— Documentation interdisciplinaire sur une classe, sur un groupe de classe (bien que ce soit contestable : les « cabinets d'histoire » et de lettres quand ils existent, pourraient facilement être communs).

— Centre de documentation de l'établissement, avec des moyens démultipliés (locaux et personnel), comme cela est d'ailleurs depuis longtemps préconisé — mais préconisé seulement — par l'inspection générale de la documentation ; voir une bonne mise au point de Françoise Lagarde : « *Les S.D.I. face au travail indépendant* » (*Les amis de Sèvres*, n° 3, 1973).

— Bibliothèques de la ville, archives municipales, etc. Il serait toutefois dommage de n'envisager que le document écrit et déjà élaboré, aux dépens des **sources vivantes** (enquêtes, sondages dans la rue, témoignages de visiteurs, de parents, ou de grands-parents plus disponibles...) qui semblent un peu oubliées dans le « travail indépendant ». Dommage aussi que nous soyons submergés par les documents aux dépens de la **création** ! Il serait bon de mettre périodiquement le feu à tout ce qui nous encombre. C'est un plaisir rare qu'il faut avoir savouré ; de préférence avec les élèves.

## Constitution des groupes

Les groupes se forment-ils plutôt par affinités ou plutôt suivant le sujet ? Pierre (3e) déclare : « *Cette année a été plus profitable parce qu'on s'est mis par groupes voulant traiter la même question, alors que l'année dernière on se mettait par copains.* » Ils déclarent aussi en majorité qu'il est mauvais de se retrouver tout le temps dans le même groupe. En fait les sondages montrent une prédominance assez nette en 3e, et encore plus nette en 1re, du regroupement par affinités : « *les sentiments importent beaucoup* » (1re), « *c'est nécessaire pour un travail sérieux* » (1re), que « *cela voile un champ sexuel très actif mais peu dit* » (J. Vidal, *Cahiers pédagogiques* n° 103, p. 24), et contribue ainsi au succès du travail en ateliers, c'est l'évidence.

Un roulement leur paraît souhaitable pour « *s'habituer à comprendre les autres, ne pas vivre en vase clos, avec des camarades qui ont les mêmes opinions que vous* » (3e) ; quelques-uns ont fait cet effort, mais la majorité des groupes est restée très stable : « *nous étions satisfaits de notre entente mutuelle* ».

Sur le point de savoir si la classe peut se mêler de faire varier les groupes, les avis sont très également

partagés en 3e. En tout cas le prof n'a rien à y voir. « *Ce qui est bien mon avis, même si au début j'ai eu des velléités d'intervention, parce que je pensais que cette stabilité pouvait être dommageable* » (J. Brunet). Le brassage s'opère tout de même par les débats, par certains ateliers plus ouverts que d'autres (le journal en particulier). « *Le sociogramme peut être utilisé, à condition qu'il soit accepté et dépouillé par la classe entière — ce qui est possible à partir d'un certain stade de libération — mais il s'est avéré assez inutile dans le cas de cette 1re. Il n'a révélé que ce qu'on savait déjà et n'a entraîné aucune répercussion sensible* » (J. Brunet).

Les groupes vont de deux à une dizaine (pour le journal), avec une prédominance pour 3 et 4. Mais il est tout à fait admis par la classe que l'on puisse travailler **seul** en atelier. Si toutefois la classe perçoit que cela vient de difficultés d'ordre affectif ou intellectuel, il est arrivé que des groupes tendent la perche aux isolés.

## Motivations des activités

Le choix des ateliers répond à des motivations très variées et contradictoires. C'est ainsi qu'en 3e on trouve, par ordre de fréquence, des choix en relation avec :

- débats, textes libres, correspondance : 20 fois,
- le propre choix du groupe : 17,
- un travail « utile » : 13,
- le B.E.P.C., le programme : 8,
- les suggestions du professeur : 7,
- le hasard : 6,
- une activité pas trop pénible : 6.

C'est en ce domaine que nous nous trouvons confrontés avec les contradictions les plus vives. Si nous voulons aller jusqu'au bout, et beaucoup d'entre



nous le font, il nous faut accepter toutes les propositions, mêmes les plus surprenantes, ce sont parfois les plus fécondes et en tout cas les plus propices aux **relations interdisciplinaires** authentiques : elles viennent d'une recherche spontanée et non d'une coordination décidée par une équipe d'adultes. Belle occasion pour amorcer une collaboration avec le collègue d'une autre discipline. Les sujets interdits émergent dès les premières semaines : c'est une façon non déguisée de nous mettre à l'épreuve. Mais tout cela est vite englobé et emporté dans un foisonnement de projets et de recherches qui partent dans toutes les directions : c'est un des moments les plus exaltants et les plus épuisants pour l'animateur adulte, qui suit, comme il peut. C'est à partir de là qu'on peut concevoir ce que serait une véritable culture populaire, libérée des conditionnements passés et présents.

Mais dans les classes d'examen, le souci du programme et de la « rentabilité » disparaît difficilement, même si le maître s'évertue à montrer que la synthèse d'un débat pour le journal est une préparation directe à la contraction de texte du bac, etc. D'où une floraison de dossiers sur les auteurs et les mouvements littéraires... Ces compilations, parfois fort bien faites, peuvent à la rigueur développer des qualités intellectuelles. Il n'est pas facile de persuader des élèves anxieux qu'elles sont parfaitement inutiles. On ne peut guère éviter le compromis. L'important, c'est que la classe prenne conscience de ce compromis imposé par « l'utilisation externe », en discute en toute occasion, et prenne ses responsabilités.

« *Il nous faut concilier l'examen et nos préférences* » (Annie, 1re), mais cette conciliation est parfois ressentie de façon très pénible.

On constate ici encore l'importance de l'affectivité : le choix est souvent celui du groupe de copains, parce qu'on tient à rester ensemble.

Le choix n'est jamais facile, surtout en début d'année, avec des élèves qui ont du mal à se mettre à l'expression libre, qui avouent peu de centres d'intérêt. Notre rôle est alors de discuter longuement avec eux pour déceler ces intérêts, si nous pouvons. Parfois la consultation des documents et des dossiers peut constituer l'incitation la plus efficace, même si au départ elle apparaît superficielle.

## Préparation de la séance

Dans certaines classes, surtout au second cycle, les élèves constatent assez vite que, pour bien fonctionner, vu le peu de temps et de moyens dont nous disposons, la séance d'ateliers doit être préparée la veille ou l'avant-veille : il faut prévoir le matériel, certains documents, etc.

Cette phase de préparation devient même un moment important dans l'acquisition progressive de l'autonomie : c'est parfois le pivot des séances périodiques de bilan. L'équipe responsable, qui peut changer chaque semaine, passe en revue les divers travaux en cours, demande s'il y a des problèmes particuliers, s'il y a de nouveaux projets. C'est un moment de mise en commun : tel atelier peut lancer un appel à documentation à toute la classe, chacun peut faire part aux autres de ses préoccupations, les groupes peuvent se modifier selon l'offre et la demande. On expérimente diverses formes d'organisations : plannings, tableaux, fiches, que l'on abandonne si ça ne marche pas. « *L'amélioration de Daniel — un magnifique planning qui prévoyait pour chaque atelier les salles et les*

*besoins en matériel — n'a servi qu'une fois et ensuite on ne s'en est plus occupé* » (Patrick, 3e).

L'idéal serait en effet que les ateliers tournent sans cette organisation ; on y arrive parfois. En fait les divers sondages montrent que cette phase du travail est sentie comme nécessaire (nécessaire : 20, inutile : 2, en 3e) : « *le planning permet de savoir ce que font les autres... il faut que la classe soit au courant des activités de chacun* » (3e)... « *indispensable pour ne pas perdre de temps* » (1re). Mais quelques-uns pensent qu'« *il aurait suffi que chacun prenne ses responsabilités* » (3e et 1re). Les critiques portent plutôt sur la longueur, la lourdeur d'une telle préparation : chaque groupe a tendance à rester enfermé dans ses préoccupations. Mais comment s'étonner de la difficulté de la socialisation, quel que soit le « niveau » ? C'est là que tous les projets communs sont précieux par leur valeur fédérative : le journal de classe (en particulier lorsqu'on a à le défendre contre des attaques !), la préparation du voyage-échange avec les correspondants, etc.

Il faut aussi prendre conscience de quelques dangers : — sclérose de l'institution, qu'il peut être parfois de notre devoir de bousculer un peu lorsqu'elle se met à ronronner ;

— Projection de notre inquiétude devant des groupes instables, mal motivés ; il serait grave que cette préparation soit alors une façon déguisée de retrouver un pouvoir et un contrôle de type autoritaire.

## Déroulement de la séance

Heureusement, la séance proprement dite se déroule parfois tout autrement que prévu !

— La technique a des défaillances : les plombs sautent...

— Un événement bouleverse tout : un paquet de correspondants qu'il faut ouvrir sur le champ, des visiteurs qu'on interroge, etc.

— L'intérêt de certains groupes a changé.

— La fatigue intervient aussi.

Ces perturbations, qui peuvent inquiéter au début, doivent être accueillies avec la plus grande égalité d'âme ! Cette sérénité est d'ailleurs indispensable : c'est peut-être notre inquiétude qui apporte le plus de trouble.

On improvise alors des solutions de rechange, avec la plus grande souplesse possible : d'autres groupes se forment, d'autres intérêts naissent... Mais cela ne peut fonctionner qu'avec un minimum de moyens en matériel.

Il arrive aussi qu'une séance d'atelier donne lieu à un regroupement collectif : autour de la correspondance, autour d'un débat qui fait boule de neige, à propos d'un problème grave, d'une tension qu'il faut discuter « à chaud ».

Quant au travail proprement dit, sa répartition au sein de l'atelier, nos observations restent fragmentaires : « *chacun prend ce qui l'intéresse... on ne décide rien : chacun fait ce qu'il veut* » ou bien « *un propose et les autres approuvent ou non* » (3e). Une étude précise reste à faire : il nous est difficile de la mener seuls.

## Le contrôle

Il se fait à différents niveaux :

— **Par le bilan individuel** (mais nous avons en général négligé jusqu'ici l'auto-évaluation au sein de l'atelier : elle nous paraît sujette à caution et inutile) ;

— **Par le bilan collectif** : on y remet en question le déroulement global de la séance, sa préparation, le décalage éventuel entre les deux, la classe — et non plus le maître — peut rappeler ironiquement à l'ordre tel atelier dont on aimerait bien voir un jour la production... « *Si certains ateliers ont des difficultés, on peut leur venir en aide... Le bilan nous permet de situer les groupes et leur travail* » (1re).

— **Par la production elle-même**. C'est un des postulats du travail d'atelier : tout travail d'atelier doit aboutir à une production communicable. Ce postulat pourrait être remis en cause, il ne l'est guère dans les sondages :

Il est nécessaire de mener à terme le travail commencé : 15 ; important : 4 ; inutile : 4. « *Quand on commence, c'est pour aller jusqu'au bout* » (3e).

## La communication

Ce travail doit être communiqué :

- à toute la classe : 23 (dont 13 en n° 1),
- à une partie de la classe : 11,
- sous forme d'exposition : 15,
- aux correspondants : 16,
- par le journal : 18,
- pas du tout (il peut rester dans le groupe) : 4 (dont 3 comme dernière possibilité) et une précision : « *des fois, c'est impossible parce que l'emploi du temps est trop chargé* ».

Bien entendu un sondage reflète en partie les options fondamentales de l'animateur adulte. Mais ce souci de communication se retrouve partout, par exemple dans les discussions sur le journal. De même en 1re, la communication est jugée indispensable ou souhaitable par les trois-quarts de la classe : « *dans les cours « normaux » les élèves ne communiquent jamais... « de ces échanges résulte une satisfaction mutuelle », même si des conflits apparaissent : « il est certain que ce système met à découvert tous les petits conflits d'une classe et permet d'en prendre conscience ; ce qui pourrait justement nous aider à les résoudre »* (Annie, 1re).

Quelques nuances : « *la communication doit se faire seulement à ceux qui sont intéressés, sinon il n'y a plus de liberté de choix* » (condamnation très générale des exposés à toute la classe !).

Notons aussi que la communication peut se faire par simple « compagnonnage » entre des ateliers qui travaillent côte à côte : « *en travaillant près d'un autre groupe, nous avons échangé fréquemment des idées sur nos travaux. Une petite discussion de dix minutes peut apporter beaucoup sans déranger le travail* » (Catherine, 1re). Cette remarque, confirmée par toutes nos observations, nous paraît précieuse. Elle prouve que la communication se fait toujours, même de façon inattendue, **sous des formes que nous ignorons bien souvent**, et que nous avons sûrement tort de vouloir parfois l'organiser nous-mêmes, de façon trop systématique. C'est aussi une des raisons pour lesquelles l'expression « travail indépendant » nous paraît particulièrement inadéquate.

## La production

Si nous préférons le terme de **production** à celui de **communication** c'est pour insister sur le résultat, sur l'achèvement du travail, ainsi que sur l'**engagement** qu'il implique, supérieur à une simple communication. « *L'élève qui a réagi à telle ou telle provocation, et qui a réagi spontanément, communique sa réaction ; mais*

*si cette réaction aboutit à un résultat concret, un document, un enregistrement, un montage audio-visuel qui peut être communiqué ailleurs, il a réalisé une production qui peut être le germe d'une nouvelle provocation, d'une nouvelle production, le germe de réactions venues de l'extérieur, etc.* » (J. Poitevin).

Autre nuance : une communication peut souffrir une forme imparfaite, pas une production qui sera jugée à l'extérieur. Si l'exigence d'une mise au point n'existe pas toujours spontanément, les premières réactions des correspondants ou des lecteurs adultes ont vite fait de la susciter. Nous le constatons en particulier pour le journal et pour tous les échanges.

## Le travail

En tout cas le travail est ressenti de façon diverse suivant le déconditionnement des élèves, et leurs motivations.

Ceux qui ont un lourd passé « traditionnel » restent inquiets : « *parfois ils prenaient les travaux d'ateliers comme un jeu et non comme un travail sérieux* » (Danièle, 3e, qui croit que le travail doit être imposé et ennuyeux).

Sylvie au contraire constate que « *même le plus feignant en fait toujours plus qu'il n'en ferait si c'était un sujet qu'il n'avait pas choisi* » ; pour Régine (1re), c'est le seul inconvénient des ateliers : « *travail monstre* » !

Voici l'essai de définition de Jean-Michel : « *Ce n'est ni un jeu, ni un travail, parce qu'un jeu ça risque d'être ennuyeux. Moi je pense que les ateliers ça doit être justement entre les deux, le complément des deux.* » (3e). Voilà qui n'est pas tellement loin de l'**éducation du travail...**

## Le bruit

Ce travail fait du bruit ! Et le jugement des collègues ou de l'administration ne nous est pas toujours indifférent, du moins au début... Mais voyez l'atelier d'un carrossier : quand on travaille, on fait du bruit. On peut aussi constater facilement que, dès que nous nous intégrons réellement à l'activité d'un atelier, nous ne percevons plus le bruit. Cela ne doit pas nous empêcher de réclamer des locaux mieux adaptés... ou de nous installer dans les locaux disponibles.

Notre angoisse vient aussi parfois de l'instabilité de quelques groupes ou de quelques individus. Les deux-tiers de la classe de troisième affirment leur droit au changement. Bien sûr « *si on change toutes les cinq minutes, on ne peut pas approfondir* » et « *il faut un juste milieu entre la liberté et l'organisation* », mais « *on peut aussi changer d'avis* », « *il vaut mieux changer plutôt que s'emmerder* », « *on aime bien se rendre compte de ce que font les autres, s'ils travaillent plus vite* », « *on travaille mieux en changeant* », et surtout « *le travail d'atelier doit être librement consenti, sinon il ne signifie rien* ».

## La part du maître

Le maître intervient à tous les stades de la réalisation.

### 1. Dans la préparation :

- Recherche de documents, d'articles, de livres et revues.
- Enregistrement d'émissions.
- Contacts en vue d'enquêtes.
- Rédaction de fiches guides, enrichissement des divers fichiers et index, etc.



Ce travail peut se faire sous la pression des besoins immédiats, mais aussi à longue échéance, en collaboration avec la classe (il y a souvent un atelier « documentation » en début d'année), avec l'équipe éducative, avec le groupe départemental, la commission nationale.

## 2. Pendant les ateliers :

On passe de groupe en groupe, plus longtemps avec ceux qui ont des difficultés. La discussion porte sur la méthode beaucoup plus que sur le contenu (à peine abordé dans la plupart des cas) :

- le plan, les pistes qui apparaissent,
- les enquêtes possibles,
- la façon de faire un sondage, une interview, un questionnaire (des fiches photocopées de méthode peuvent alors libérer un peu le maître),
- comment trier la documentation disponible,
- les moyens de communication les plus adéquats (notre rôle est de multiplier les suggestions en ce domaine : affiches, panneaux, dossier, montages audiovisuels, etc.).

Il serait vain de vouloir tout contrôler. On fait progressivement confiance au plus grand nombre d'ateliers, a fortiori aux ateliers « volants », en enquête à l'extérieur (1).

*« Pour suivre les divers ateliers, j'ai un classeur avec une feuille pour chacun : nom des équipiers, sujet, documents consultés, enquêtes prévues, plan proposé, moyens de communication envisagés... » (J. Brunet).*

C'est passionnant et épuisant : il faut se réadapter presque instantanément à la personnalité de chaque

(1) La circulaire du 31-12-1968 sur les groupes en enquête à l'extérieur, sans surveillance d'adultes, est toujours en vigueur. Mais n'est-ce pas imprudent de claironner qu'elle existe ?

groupe, se remettre à l'écoute, être en bonne santé et de bonne humeur... *« Pour travailler ainsi il faut se sentir à l'aise dans ce qu'on entreprend, coopératif avec les éléments de la classe, le prof étant un de ces éléments. Lui-même est plus proche de l'élève car ce n'est plus lui qui détient la parole et le savoir une heure durant — c'est même le contraire — mais lui avec chacun de ses élèves ; l'élève a besoin du professeur et le professeur ne peut rien sans l'élève » (Annie, 1re)... « Les relations prof-élève sont tout à fait changées. Le prof nous guide et nous permet de découvrir les idées par nous-mêmes. Ce n'est plus une personne qui se détache, elle reste intégrée dans le groupe. J'ai eu l'impression d'être avec un copain avec qui je travaillais » (Martine, 1re ; mais ce terme ne serait sans doute pas accepté par tous).*

Il sert de guide, de conseiller. A la limite, on devrait pouvoir s'en passer : *« Je pense que le fait de sentir sa présence suffit, il doit être prêt à donner des renseignements, aider ceux qui sont en difficulté, c'est tout » (Régine, 1re).*

Mais ce portrait idéal doit être, hélas, nuancé : *« on ne peut oublier que le prof est le plus fort, et qu'il y a un conseil de classe » (1re)... L'institution externe reste terriblement présente.*

## 3. Au stade de la production :

Le maître peut aider à la mise au point définitive... s'il est disponible.

## Ateliers et classe

Nous pratiquons en général l'alternance entre :

— **Séances collectives** (bilans, lectures de textes, communication des travaux d'ateliers à toute la classe ou à une partie de la classe).

— **Séances d'ateliers.** La proportion est très variable suivant les classes et les niveaux, suivant le moment

de l'année : « en début d'année nous travaillons uniquement en ateliers » (J. Poitevin).

Dans certains cas très défavorables (par exemple deux heures de cours par semaine !...) la séance d'ateliers peut se réduire à la répartition du travail qui sera continué chez soi ou en étude, et à la mise au point collective.

Inversement, dans certaines classes où la communication pose des problèmes quasi insurmontables (par exemple en terminales), les ateliers peuvent devenir permanents, à l'imitation des classes maternelles et de certaines classes du premier degré. On pourrait nous objecter que nous fuyons alors le problème de la communication : nous avons vu qu'elle se fait de toute façon, par le travail côte à côte, dans les couloirs, dans la cour. Pourquoi vouloir la provoquer de façon systématique et artificielle ? L'exposé n'est souvent qu'une caricature du cours magistral. Et la production peut prendre bien d'autres formes.

La répartition entre grand groupe et petits groupes peut enfin devenir très souple, et ce d'autant plus que le cadre horaire ne convient pas du tout : certains travaux demandent une heure d'affilée, d'autres deux heures, d'autres une demi-journée (montages, enquêtes). Les préférences vont à une heure et demie d'affilée, après quoi « on décroche un peu... » « mais les temps morts, c'est normal » (1re).

C'est ainsi qu'un exposé et débat qui n'intéresse qu'une fraction de la classe se fera dans un coin, tandis que le reste continue en ateliers. L'exposé-débat à une dizaine est en général très apprécié. Inversement un ou deux ateliers peuvent se détacher d'une séance collective pour un travail urgent. C'est là que l'on sent la nécessité d'un assouplissement de l'emploi du temps, et d'équipes qui procéderaient aux aménagements indispensables.

## Ateliers et établissement

Sans doute faudrait-il même aller plus loin, et remettre en question le cadre de la classe, comme le font nombre d'entre nous. Nous avons en général commencé par favoriser le groupe classe, où la création et la communication peuvent se développer et s'affiner, grâce à la multiplication des points de vue, à la richesse des débats, où le grand groupe sert de recours sur le plan affectif, où la socialisation a les meilleures chances de se réaliser.

Et puis nous butons sur des difficultés croissantes, qui tiennent aux effectifs surchargés, aux tensions et conflits de plus en plus nombreux qui rendent difficile la communication collective, à une instabilité qui augmente d'année en année. Et nous avons le sentiment d'étouffer dans le cadre artificiel de la classe, issue des hasards de l'orientation et des décisions de fin d'année. Nous sommes enfin plus sensibles à l'aspect parfois répressif et brimant du grand groupe.

D'où le succès des ateliers permanents, des tentatives d'éclatement de la classe ayant pris des formes très diverses.

— **Jumelage de deux classes**, avec ateliers communs, et travail d'équipe de deux ou plusieurs maîtres. Sans même aborder l'interdisciplinarité — qui en est toujours à ses balbutiements — on a souvent constaté l'énorme changement dans la relation maître-élève consécutif à la présence active de plusieurs adultes dans la classe (voir l'article de Germain Raoux, *Educateur* n° 6 (1973), p. 5). Il convient alors de demander des emplois du temps parallèles et des salles voisines. Le brassage permet en outre de meilleurs regroupements par affinités, facilite le choix entre des activités plus riches et plus nombreuses, accroît par conséquent les chances d'épanouissement individuel et de socialisation.

— **Echanges de productions entre plusieurs classes** d'un même établissement : un atelier fait la tournée, avec un montage, ou bien promène une exposition. La tournée peut d'ailleurs toucher des établissements voisins.

— **Eclatement complet** d'un certain nombre de classes, voire de l'établissement entier qui travaillent alors en **ateliers ouverts**. La cellule de base n'est plus la classe mais l'atelier,

— soit de façon structurée, certains après-midi seulement, tandis que l'on retrouve le cadre de la classe le matin (voir entre autres, l'article de Maurice Aguilon. « Vers une révolution des structures au second degré, *Educateur* n° 17-18 (1971), p. 13).

— soit de façon « sauvage », en libre circulation (voir « Une expérience d'ateliers ouverts » par Yves Mény, *Educateur* n° 17-18 (1971), p. 7).

On retrouve, à travers ces deux directions, le conflit permanent entre organisation et liberté. A notre avis, une « conciliation » n'est possible que si les adolescents prennent graduellement en charge la gestion de leur travail. A condition aussi que le groupe ne dépasse pas 200 à 300 (mais on pourrait scinder un établissement en plusieurs unités ou départements relativement autonomes).

Ce mouvement vers la déstructuration de la classe est-il une fuite devant les difficultés actuelles, ou bien manifeste-t-il une attention plus grande aux problèmes réels du groupe ? En tout cas il n'entrave nullement la socialisation. Peut-être même faut-il commencer par la construction de l'individu au sein du petit groupe, avant d'affronter le grand groupe.

Mais... est-il nécessaire de trancher entre les deux ? Le débat reste ouvert.

*Synthèse rédigée par Jacques BRUNET à partir d'une discussion du groupe second degré de Gironde, et de plusieurs sondages dans des classes de 1re et de 3e.*

Parmi les publications récentes, citons :

— Barrington Kaye et Irving Rogers : *Pédagogie de groupe* (Dunod, 1971).

— *Le travail par groupes autonomes* (Cahiers pédagogiques n° 103, février 1972).

— Alan Gartner, Mary Conway Kohler, Franck Riessman : *Des enfants enseignent aux enfants* (E.P.I., 1973, préface de Louis Legrand).

— *Le travail indépendant* (Amis de Sèvres n° 3, 1973).

Lisez

la brèche

une édition pour  
le second degré !