

Vie des commissions et des chantiers de l'I.C.E.M.

CHANTIER AUTOGESTION

Jacky CHASSANNE

Vos élèves ont-ils peur de vous ?

Cette question, je suis très tenté de la reformuler en hypothèse, prenant à témoin mon expérience et cette aventure : « On a peur de vous. »

C'était dit à demi-mot, mais c'était dit quand même.

S'il y a une confiance à laquelle je ne m'attendais pas, c'est bien celle-là ! Et quel choc cela a provoqué en moi !...

Je ne sais plus très bien comment cela a commencé. En fait il y a déjà bien longtemps, puisque certains de mes gamins ont passé quatre ans avec moi. Quatre ans vécus ensemble, ça sous-entend de nombreux échanges d'ordre affectif surtout. Alors après quatre années s'entendre dire...

On croit d'abord à une plaisanterie, surtout quand l'humour est de règle dans la classe, au moins chez quelques-uns. Mais l'expression de certains visages ne trompe pas : il y a quelque chose de vrai là-dessous. C'était lors d'un Conseil de Coopérative, et j'avais été mis sur la sellette, pour je ne sais quelle raison : toujours est-il qu'on m'avait fait sentir que j'étais un personnage réfrigérant : « On a peur de vous. » De là à penser que j'étais de trop dans le groupe... Ce conseil se déroulait un samedi matin.

Le midi, après le départ des gosses, je découvrais sur ma table, sous enveloppe, le mot suivant :

M. Chassanne,
quand nous sommes devient-vous
nous sommes intimidé (Huguette
et Maxime)
quand vous passé devient nous on a
peur de vous (Patrice et Maryse)
Nous avons moins peur de Madame
Chassanne car elle est plus douce.
Il y a quelque chose d'autre mais on
ne sait pas comment vous l'expli-
qué.
(Patrice Maxime Huguette Maryse.)

Huguette : Une grande fille tout à fait fausse débile, sensible, particulièrement ca-bocharde. En général, cela fait mieux de dire caractérielle. L'a-t-elle été ? Je ne sais plus. Ça a d'emblée « collé » entre nous, et ça ressemblait à une estime réciproque. On était de connivence. J'avais senti qu'il fallait la considérer comme une grande fille et éviter tout heurt, lui laisser prendre les plus grandes responsabilités, lui offrir le libre choix total de ses activités. Conséquence : adaptée au milieu classe qu'est le nôtre, dysorthographe en régression constante, sans aucun apprentissage systématique en orthographe. Quand à l'estime... voyez plus loin !

Enfin, voilà, en exemple parmi toute une production, ce que cette « inadaptée » est capable de nous lire, un matin, en premier jet :

MADAME LA FEEE
Oh ! madame la FEE
Vous êtes si BELLE, BELLE !
Oh ! madame la FEE
Vous êtes si GENTILLE, GENTILLE !
Oh ! madame la FEE
DES GENS
disent que vous n'existez pas,
MAIS ALORS
qui ai-je vu cette nuit
en rêve
Je vous ai vu qui marchiez
dans le ciel étoilé ;
Vous pouvez le demander à
la lune
elle était TEMOIN.

C'est frais, épanoui ; ce texte peut paraître conventionnel, encore éloigné d'une expression authentique où n'affleurent pas de clichés. Peut-être. Mais il dénote un équilibre, une certaine joie de vivre.

Maxime : Chétif, mais solide, actif, ouvert, adroit, coopératif, ingénieux. Bourré de qualités, en somme. Après quatre années, je le sens encore dépendant de l'adulte : ce besoin d'approbation est sans doute entretenu par l'atmosphère familiale où Maxime ne reçoit pas sa part d'affection. Il est vrai que depuis quelques mois, il fait la forte tête avec ses parents — du moins ceux-ci le disent — et je ne suis pas sans remarquer un phénomène similaire à l'école. Un affranchissement de plus en plus évident qui me fait me poser une question : le petit garçon Maxime devient grand après quatre années passées avec nous. Il est pourtant très autonome, dispose de nombreuses aptitudes, est un leader de la classe (il ne monopolise pas la parole, il en dispose largement, mais il ne se contente pas de parler : il travaille à de nombreux ateliers, maîtrise de nombreuses techniques et contribue efficacement à la réussite des autres par les conseils judicieux et efficaces). Lui, si à l'aise en paroles et en actes, n'affiche pas une réelle autonomie. Mais alors, que faut-il espérer des autres ?

Maryse : C'est sa deuxième année avec nous. Intense recherche de l'approbation au début, attitude très obséquieuse, difficile à accepter, et qu'il fallait accepter. Quelques mois ont suffi à faire de Maryse une petite fille ouverte, volontaire, apparemment détachée de l'adulte. Je me rappelle avoir eu à cette époque un témoignage des parents qui m'avait fait hausser les épaules :
— C'est qu'elle vous craint !
— Comment ? Vous voulez rire !
— Oh ! si, elle vous craint !

A méditer, sans doute... L'ai-je médité

suffisamment alors ? Non, très probablement, en pensant que la vérité était autre... Car enfin, Maryse tout entière se transformait : elle plaisantait, s'affirmait dans le choix de ses activités et ne réagissait pas toujours favorablement à mes rares propositions de travail. Les parents me rapportaient sans doute l'état d'esprit apparent de leur fille, mais celui-ci était peut-être teinté de la perception traditionnelle du maître d'école en milieu rural, telle que l'impose les parents : « Ah ! tu vas voir ton maître, il va te dresser ! » Etait-ce Maryse ou les parents qui craignaient le maître d'école ?

Patrice : Pour lui, je serai plus bref. Je ne l'ai en classe que depuis trois mois. Il est encore bien marqué de son passage dans d'autres classes : fuyant, sans initiative, sans imagination. Il faudra bien que l'hypocrisie passe, comme pour les autres, mais elle ne passera que si je suis perçu autrement que comme le détenteur de l'autorité. Aux yeux des enfants, nous recevons délégation de l'autorité parentale et nous sommes plus encore, comme l'analyse R. Cousinet : « Non seulement le maître considère comme méprisables les occupations ordinaires des élèves, non seulement sa pensée demeure inintelligible aux élèves, mais encore, il s'oppose à la satisfaction des désirs enfantins, il détruit comme un château de cartes ce monde romanesque où se complaît l'enfant, il s'efforce de lui imposer des motifs d'intérêt qu'il juge supérieurs. Il est donc sans cesse et nécessairement occupé à contrecarrer les désirs et les plaisirs de ses élèves, bien plus encore que les parents dans l'éducation familiale, puisqu'il demande aux enfants, outre les vertus domestiques, des vertus scolaires (sagesse, travail) toutes nouvelles pour eux. A la contrainte de l'éducation s'ajoute celle de la discipline... Le maître commande pour le plaisir de commander, il est le maître, c'est-à-dire l'ennemi... Dans l'esprit des élèves, l'école est un ensemble de conventions par lesquelles ils doivent passer avec une attitude également conventionnelle, arrangée, hypocrite, pour en sortir au plus vite ; ensuite que le maître est celui qui commande, qu'ils sont ceux qui obéissent et qu'il n'y a point entre eux de commune mesure et de rapprochement possible. »

Voilà une analyse qui met bien en évidence le fossé qu'a créé l'école entre l'adulte enseignant et l'enfant. C'est la détention de cette autorité et non seulement d'un soi-disant « savoir » qui éloigne l'un de l'autre. Et voilà de quoi souffre mon Patrice. C'est à moi d'aller vers lui,

de bousculer par ma façon d'être ces conventions scolaires qui le conduisent à ce comportement. Est-ce tout à fait possible ? Je vais arrêter là cette description sommaire de chaque enfant. La classe, ce n'est pourtant pas seulement ces quatre individualités, mais aussi Bernard l'ex-forte-tête, Daniel-le-brave-garçon, Alain l'ex-emmuré, etc. Mais ce sont ces quatre là qui échangèrent avec moi, de leur plein gré, leurs impressions sur leur « maître d'école ».

LE DEBAT

Le lundi, sur ma proposition, le groupe des quatre tente d'y voir plus clair (en s'isolant à la cantine) et ne réussit pas à démêler le nœud du problème. Au bout d'une heure, il fait appel à moi : il faut que je sois du débat. Je sens, à partir de ce moment, que je dois aider les enfants à s'exprimer ; ils doivent percevoir confusément que nous arrivons à un moment très important de notre vie communautaire. Un échange profond va suivre, dans lequel je vais prendre une large part, parce que je suis très largement impliqué et que les enfants attendent de moi que je les sollicite, que je les aide à « accoucher » leurs pensées.

Huguette. — A l'école à ..., j'avais une maîtresse, elle était méchante et puis j'ai toujours eu peur des autres maîtresses d'école, parce que je me rappelais, parce que l'autre elle était tellement méchante.

Moi. — Tu as l'impression que pour moi c'est pareil.

Huguette. — Non, c'est pas pareil, mais je me rappelle, quoi. Ça me fait peur. Vous, c'est moins, mais je ne peux pas m'enlever cette idée de la tête.

Moi. — En face de moi, donc, vous êtes mal à l'aise. Avez-vous la même impression avec moi qu'avec vos parents ?

Huguette. — Mes parents, c'est pas pareil, je ne les crains pas, ils sont pas méchants. Je dis pas que vous êtes méchant, mais enfin, c'est pas pareil ! je sais pas comment m'expliquer.

Maxime. — Voilà le problème ! On sait pas comment s'expliquer.

Huguette parle pendant un court instant d'un oncle qu'elle n'aime pas tellement. Elle compare sa réaction face à son oncle et face à moi : ça n'est pas très flatteur ! Puis les enfants expliquent que ma voix est « dure ». De mon physique, c'est ce qu'ils semblent retenir comme le plus rébarbatif.

Patrice. — Par exemple, lorsqu'on est ici, dans l'atelier, et que vous venez nous voir, on a toujours peur de se faire rouspéter, en vous voyant arriver.

Moi. — Pourquoi ?

Patrice. — J'ai peur que ce soit mal fait, ou quelque chose comme ça.

Moi. — Tu penses que c'est parce que je suis comme je suis que tu réagis comme ça ?

Patrice. — Monsieur X, c'était pareil. En calcul, par exemple, quand il venait nous voir, j'avais peur qu'il me rouspète.

Moi. — Tu as peur que moi aussi je te rouspète ?

Patrice. — Ben... hé, oui !

Maryse. — Déjà, avec M. Y, quand on faisait quelque chose de pas bien il nous rouspétait assez fort, il nous expliquait pas, et quand on est avec un autre, on a encore plus peur.

J'explique à Maryse qu'en un an et demi, je ne me rappelais pas l'avoir brusquée, ou m'être mis en colère à son sujet, ou avoir commis une injustice particulière.

Huguette. — Patrice dit qu'il a peur de vous parce qu'il écrit mal, et puis tout ça. Moi c'est pas pareil, je ressens pas ça, mais j'ai quand même un peu peur de vous.

Maryse. — Par exemple, on commence à l'école avec quelqu'un de gentil et après on grandit et on va avec un autre maître ou une autre maîtresse, il est plus sévère, et après avec un autre plus gentil.

Huguette. — Oui, on ne sait plus comment faire. On passe de quelqu'un de gentil à quelqu'un de méchant.

Maxime. — On a eu peur, on aura peur, on restera à avoir peur.

Maryse. — Quand on a commencé, ils étaient gentils au début et après quand on faisait des erreurs, ils commençaient à nous rouspéter, et on commençait à avoir peur et plus ils nous rouspétaient, plus on avait peur.

Moi. — Quand tu venais à l'école, c'était pénible.

Maryse. — Oui. On nous rouspétait. Le soir, si on n'avait pas le temps de faire quelque chose, on avait cette idée-là dans la nuit et le lendemain on avait peur de se faire rouspéter.

Huguette. — C'est pareil, la maîtresse que j'avais avant à ..., elle nous disait que c'était pas ça, elle criait après nous mais elle ne nous disait pas pourquoi c'était pas ça. On était trois copains, on se quittait jamais. Des fois, on se causait pendant la classe ; alors le soir il fallait qu'on parte les uns après les autres, il fallait pas qu'on se voie, il fallait pas qu'on se cause. (En parlant, à ce moment, Huguette pleure.)

Moi. — Vous avez l'impression que tout cela vous marque. Vous avez l'impression que votre réaction tient à ce que je suis.

Huguette. — Un peu moins.

Maryse. — Ça change un peu. Quand on était avec M.... il était sévère, méchant ; vous êtes moins sévère.

Maxime. — Pas sévère !

Moi (à Maryse). — Pour toi, je suis sévère.

Maryse. — Non, vous ne l'êtes pas ; on dirait.

Patrice. — On dirait que vous êtes sévère, vous parlez assez fort. Des fois on croit que vous nous rouspétez.

Huguette. — Surtout quand vous nous regardez, on se demande pourquoi.

Maryse. — On croit qu'on a fait quelque chose de mal.

Moi. — Vous trouvez dans mon regard comme un jugement. Avez-vous un exemple ?

Les enfants citent alors un événement n'ayant apparemment rien à voir avec ce qu'ils viennent de décrire : ils font allusion à des tables de multiplication que, d'un commun accord, nous avions convenu qu'ils apprendraient après avoir constaté un manque. Ils disent leur « peur » à cette occasion, personne ne se sentant bien fort sur le sujet le lendemain.

Je me montre très étonné, convaincu de ne rien imposer de façon unilatérale, ce qui est sans doute une erreur. Une suggestion, un regard, une remarque prennent souvent un caractère obligatoire pour l'enfant conditionné à l'autorité de l'adulte. Je précise au passage que ce type de « leçon » à apprendre est exceptionnel. De plus, c'était une décision du groupe.



Est évoquée aussi la sacro-sainte dictée de l'école primaire. Nous faisons, nous aussi, parfois, un petit exercice orthographique à allure de dictée, par groupe de niveau. Sur ce sujet, les enfants racontent les sévices passés : recopie de la dictée (« SIX FOIS ! » dit l'un). Je m'étonne encore : nos petites « dictées » se déroulent autrement ! Et chez nous, la punition n'existe pas... Et quand je dis : « Pour vous l'école, c'est la punition. » Patrice surenchérit : « Oui, oui, moi c'est ça. »

Huguette. — Moi, moins qu'avant. Avant je ne voulais pas aller à l'école, maintenant ça me plaît mieux.

Moi. — Et si tu avais le choix : venir à l'école ou rester chez toi ?

Maxime. — Ça dépend. Ça dépend de ce qu'on a à faire chez nous.

Huguette. — Y a des fois, je suis contente de venir à l'école...

Maxime. — Moi aussi ; ça dépend.

Maryse. — Comme cette nuit, il y a une vache qui a vélé alors, je voulais rester à la maison pour faire boire les petits.

Huguette. — Moi, j'ai rien à faire chez moi, c'est pas tellement amusant.

Maryse. — Quand on a quelqu'un, ou si il y a quelque chose de pas normal à la maison, on voudrait bien rester ; mais justement il y a l'école... On aime bien aller à l'école, mais quand on monte dans le car, les gens disent « tiens, voilà les bourris », tout ça ; alors ça... on n'a pas envie d'aller travailler parce qu'on nous dit ça. On voudrait bien travailler, mais on a peur de se faire gronder. (Il s'agit de moi !)

Moi. — Est-ce que j'ai des attitudes qui vous déplaisent, vous gênent dans le travail ?

Huguette. — Quand on est en train de faire quelque chose et que vous venez... On est en train de travailler et on s'arrête...

Moi. — Un exemple.

Huguette. — Quand Maryse et moi on est en train de faire notre texte... C'était mon texte à moi, Maryse le corrigé avec moi, et puis vous êtes venu, vous m'avez fait corriger mon texte. Maryse aurait bien voulu participer à la disposition du texte, elle ne pouvait pas.

Moi. — Je vous ai donc interrompu dans la recherche de présentation du texte.

Huguette. — Oui.

Moi. — Il fallait me le dire !

Huguette. — On n'ose pas !

Je me justifie alors.

Huguette. — Quand vous avez pris cette initiative, on a pas pu refuser !

Je m'insurge, évidemment. Mon ton fait dire à Maxime, à la suite d'un aparté : « Là, Maryse, elle me dit qu'elle a l'impression que ça vous fait fâcher... parce que vous haussez la voix ! »

Eclat de rire.

Moi. — Mais je ne me fâche pas ! Ça m'embête que vous soyez encore aussi bêtes que ça pour ne pas me dire que... je vous embête ! C'est pour cela que je le crie presque plus que je le dis. C'est pas de la colère, c'est de l'étonnement.

Eclat de rire.

J'ai dû tronquer quelques interventions dont les miennes. N'apparaissent pas non plus les nombreux silences et les redites. L'essentiel est là.

A l'issue de cet entretien, les enfants m'ont demandé de leur parler d'eux,

puisqu'ils m'avaient tant parlé de moi... Ce que j'ai fait. Huguette ponctua la discussion en disant, très émue : « Ça fait du bien de se parler comme ça, ça fait du bien... »

Je pense que le contenu de ce débat est suffisamment éloquent pour que je n'aie pas besoin de le commenter longuement. A travers lui, apparaît le caractère répressif de l'appareil scolaire qui trouve son origine dans :

- le rôle idéologique que la société assigne à son école : « on a eu peur, on aura peur, on restera à avoir peur » ;

- le pouvoir de contrainte dont use le corps enseignant dans sa grande majorité ;

- la preuve vivante, sensible de la ségrégation scolaire, que renforce la population (on est les « bourris ») ;

- la soumission des parents — et donc des enfants — à la relation hiérarchisée, au savoir imposé, schémas constamment perpétués ;

- la pratique de l'apprentissage et du contrôle systématiques et collectifs, des groupes de niveaux ;

- l'obligation scolaire, qui, telle qu'elle est conçue, coupe l'école de la vie, indépendamment de la pédagogie pratiquée. Il est possible que l'expression des enfants, « avoir peur », reflète un vocabulaire restreint. Leur sentiment devrait peut-être se nuancer suivant les situations. Mais ce n'est pas évident.

COMMENT, POURQUOI CROIRE EN L'AUTOGESTION ?

Les conditions de vie de notre groupe classe découlent bien évidemment de mes options personnelles. Elles dépendent ensuite de la démarche collective, dans laquelle j'ai ma part relativement à mes choix pédagogiques et à ma personnalité.

Voilà près de quatre années que je m'oriente progressivement vers une attitude non-directive. J'ai déjà eu l'occasion de tenter une définition de cette recherche pédagogique (*Educateur* 11 en 72/73). Aujourd'hui, je n'ai aucune raison de revenir sur le fond de ce problème. Ce texte très théorique — trop théorique certes —, correspond toujours à mon orientation. Je précise cependant une nouvelle fois combien, à mon sens, sont importantes les attitudes qui reflètent un parti-pris d'authenticité, d'empathie, de considération positive ; combien sont essentielles et la participation de l'adulte dans la totalité de son être et le respect de la démarche de chaque enfant, de la **démarche du groupe** : ces données peuvent paraître bien contradictoires.

Comment être un personnage sûr de soi et de ce qu'il est, sans se montrer omnipotent au point de freiner la dynamique du groupe d'enfants ? C'est une contradiction à laquelle nous nous heurtons tous, moi le premier.

Bien des camarades disent ne pas croire à la non-directivité. La formule est trop galvaudée pour que je pense que chacun parle de la même chose. J'affirme qu'il est totalement inconséquent d'imaginer l'auto-organisation des groupes — et en particulier des groupes d'enfants — sans se référer au concept de non-directivité.

En effet, on ne peut envisager de marche vers l'autogestion sans l'établissement

d'une **relation non-directive**. Il y a toujours des individus qui disposent du pouvoir, au-delà même de la position sociale qu'ils occupent, du seul fait de leur personnalité, à commencer par ceux qui savent user — et abuser — de la parole. Les groupes ne peuvent s'autogérer sans la remise en question de ce « rapport de force ». C'est cette situation que nous vivons, nous, maîtres d'école, dans nos classes, **quelle que soit notre pédagogie**.

Qu'on me comprenne bien : lorsque je me réfère au concept de non-directivité, ce n'est pas en insinuant qu'il faille transposer à la classe, groupe d'échange et de travail pour une longue période, la relation du thérapeute et de son client telle qu'elle apparaît dans l'entretien rogérien. Cette relation spécifique est liée à une situation donnée : le dialogue en temps limité. De ce fait elle ne peut s'appliquer complètement à la vie d'un groupe institutionnel. On peut néanmoins retenir certains de ses aspects, en les nuanciant.

L'écoute empathique conduit à la compréhension de l'autre à partir de son système de référence, ce qui introduit une acceptation inconditionnelle. Ce qui est possible dans le cadre d'un entretien devient inapplicable, si ce n'est absurde, dans la démarche tâtonnante d'un groupe-classe. Ecoute empathique, considération positive certes, mais pas au sens absolu : aux yeux des enfants, l'adulte serait assimilé à un pantin. J'ai aussi des options, des désirs, des limites, et je tiens à les exprimer, avec persuasion. Si je sais écouter, accepter, j'introduis une dynamique qui conduit chacun des membres du groupe à se rapprocher de cette attitude mais seulement si je me montre congruent, c'est-à-dire si mes actes, mes paroles, mes pensées, mon comportement inconscient manifestent une unité.

En ce sens, non-directivité n'est pas synonyme de laisser-faire, attitude qui trouve son origine dans le refus d'influencer les choix du groupe, de s'y opposer, pour éviter tout retrait d'amour (en fait, cette peur de l'agressivité provoque chez l'adulte ses propres accès d'agressivité : on ne peut sans limites supporter des actions, des attitudes qui créent un déséquilibre, un sentiment d'insécurité, de négation de soi. La réaction n'en est que plus violente, ce qui confirme que l'adulte n'a rejeté son pouvoir qu'au bénéfice d'une compensation affective.)

Non, il n'est pas question pour moi d'être à l'entière disposition des enfants, de tout accepter d'eux, d'attendre leurs choix, leurs décisions en toutes circonstances, et d'être un simple instrument pour faciliter, pour aider. J'ai mes choix, et si je laisse les enfants d'abord exprimer les leurs, je sais aussi peser sur certaines décisions et eux apprennent à critiquer mes propositions, à les rejeter si besoin est. Par contre, il me faut éviter de conserver une position privilégiée dans les discussions, les actions dans lesquelles s'engage le groupe. Ne pas imposer de façon unilatérale. Toute décision concernant le groupe, si minime soit-elle, doit être discutée par lui. Ainsi m'apparaît ma plus grande exigence actuelle : m'astreindre à me soumettre à ce pouvoir conflictuel, en taisant mon savoir adulte, sans juxtaposer avec ambiguïté deux pouvoirs, celui des

enfants et le mien, ce qui conduirait à déléguer au groupe le pouvoir de décision et d'action qui m'agréait suivant les circonstances, à transgresser les décisions du groupe, à les anticiper. Il n'y a existence d'un pouvoir collectif — que je définis comme devant se construire par la dynamique des conflits et se traduire dans une répartition raisonnée des responsabilités individuelles — tant que l'adulte se substitue au groupe et à l'enfant à l'une quelconque des différentes étapes telles que les a définies J. Le Gal : proposer, discuter, décider, agir.

La vie de groupe, l'ai-je donc toujours vécue ainsi ? Certes non... Avoir conscience du rôle répressif que joue l'adulte responsable d'un groupe d'enfants ne suffit pas. Et il m'est bien difficile de sentir quelle dialectique pourrait juguler puis détruire ce rapport de force.

Alors, modestement, j'ai tenté de remettre en cause cette situation de fait. J'ai voulu ne plus être perçu comme celui qui imposait, qui décidait, autrement dit qui disposait du pouvoir tout entier. Et j'ai vécu dans l'illusion de ce pouvoir abandonné. En fait, il s'agissait plutôt d'un pouvoir aliéné.

J'ai conscience d'avoir mis en place un moule pédagogique (mes techniques, mon organisation du travail, etc.) et d'avoir voulu, ensuite, pendant plusieurs années, avec les mêmes enfants, déléguer mon pouvoir de décision au groupe, pensant ainsi détruire la relation d'autorité qui préexistait à notre vie commune. Je sais maintenant que je ne suis pas allé assez loin dans cette voie : je suis toujours perçu comme le représentant du monde des adultes, c'est-à-dire d'un univers de contraintes, de tabous, de répression des désirs.

Pourquoi ?

Je me sens bien peu armé pour mener seul cette analyse, et j'attends tous les éclairages que d'autres camarades, aux prises avec les mêmes expériences, voudront bien formuler.

Pour ma part, je m'arrêterai aujourd'hui sur une attitude qui nous est commune à tous et dont j'ai conscience qu'elle est une des explications de la situation que je viens de décrire. Je veux parler de mon implication excessive dans le processus d'éducation, dans la vie de ma classe.

Que je le veuille ou non, ma classe est ma chose à moi, et l'attachement que je porte à la pédagogie que je pratique en est une première preuve. Et puisque ma classe, la pédagogie, c'est une partie de ma vie, un des aspects de mon engagement politique, je m'implique énormément dans mes actes d'éducateur. Je sens bien que là est la difficulté de l'attitude non-directive et par voie de conséquence, de l'autogestion à l'école.

Comment se manifeste cette implication, cette surcharge affective ? Réalisant un retour sur mon passé, je vous propose une énumération de faits, plus ou moins précis, plus ou moins chronologiques :

● Je me souviens des premiers textes libres nés dans ma classe. L'un d'eux en particulier, de style narratif. C'était très correctement écrit. Cependant, très imprégné des préjugés scolastiques, j'avais suffisamment influencé et l'auteur et la classe pour que le texte soit agré-

ment d'une conclusion qui sentait plus l'adulte que l'enfant...

● J'avais admiré de belles peintures dans les classes de mes nouveaux camarades de l'Ecole Moderne : mes gosses ne pouvaient-ils pas en faire autant ? Trop pressé, avide de belles œuvres sans doute, j'avais fourni des modèles (adultes s'il vous plaît, et parfois enfantins) à mes enfants. Et je peux l'affirmer, pas pour suggérer une technique, mais pour proposer un contenu, un thème, qui fait joli !

● Ah ! les premières conférences. Comme j'étais tendu et peu tolérant ! Comme j'aurais voulu que ça « marche » tout de suite ; que ça ait de la gueule, quoi ! Mais c'était bien sûr hésitant, timide, et mal documenté : à la mesure des possibilités et du peu d'habitude des enfants. Mais je le supportais mal !

● Même attitude avec nos premiers « présidents de jour ». J'avais apporté la structure, et j'étais peut-être imprégné d'un terrible préjugé : un responsable de jour, n'était-ce pas alors le maître par procuration ?

● Bien des fois sans doute ai-je manipulé le groupe, à la fois dans le choix des formes de travail, des sujets, des supports, parce que moi, l'adulte, j'avais un but à atteindre, une classe à faire « bien tourner », et peut-être, parfois, une réussite à montrer.

Notre part du maître, n'a-t-elle pas souvent cette dimension-là ? Au-delà des techniques et de l'expression qu'elles permettent, j'ai conscience de la même implication dans la démarche institutionnelle de la classe. Comme je veux limiter mon témoignage, je m'arrêterai à deux remarques :

● Je trouve tout à fait légitime de se mettre en colère. Ça m'est arrivé, cela m'arrivera encore. C'est tout simplement un phénomène d'authenticité. Mais il y a colère et colère. Il y a celle qui exprime une volonté de puissance et dont la fin est de faire plier la volonté d'un individu ou d'un groupe.

Il y a celle qui est l'expression de soi, tout autant que l'autre, mais dont l'intérêt s'arrête là : je me mets en colère, j'exprime une impatience, une option personnelle ; mais, sa manifestation passée, je n'en fais pas un diktat. Je me calme et en aucun cas je n'accepte qu'une décision ou une réaction intervienne à partir de cette manifestation passionnelle. A l'individu ou au groupe de réfléchir, de discuter, de s'opposer, d'appliquer.

● Conséquence de mon évolution, de cette prise de conscience, je « souris » de certaines de mes attitudes, qui m'ont amené à contrarier l'évolution du groupe et de certains enfants, parce que je n'ai pas pu m'empêcher de faire prévaloir ma vision du déroulement de telle ou telle activité qui me paraissait mal organisée, peu structurée, trop lente ou trop maladroite. La classe, est-ce nous qui la menons, ou les enfants ? Aussi, lorsque j'entends un camarade se plaindre du fonctionnement d'une activité dans sa classe (comme l'entretien par exemple), je bondis intérieurement : car enfin, est-ce l'adulte ou le groupe qui doit décider de ce qui est bon ou mauvais ? Est-ce que ce n'est pas une implication excessive qui nous fait émettre un jugement de valeur sur la nature et la portée des activités de nos gosses ? Est-ce que nous sommes des éducateurs conscients ou des manipulateurs ?

Voilà où je situe les racines de nos abus de pouvoir, si j'en crois mon expérience.

La confiance que nous plaçons dans l'évolution positive de l'enfant, sur la base de son tâtonnement, de son expression libre doit déboucher sur la prise en charge totale de la vie de la classe par le groupe. Sinon, nous ne remettons pas fondamentalement en cause l'école de la société capitaliste. Car enfin que visons-nous ?

Jacky CHASSANNE

Miermaigne

28420 Beaumont-les-Autels

Elise FREINET

L'ÉCOLE FREINET
réserve d'enfants

Maspéro éditeur

Les débuts de l'Ecole Freinet de Vence depuis son ouverture jusqu'à la guerre (1940)

En vente à la C.E.L. : 35 F franco

Actionnaires C.E.L. : 28 F »