

VERS L'AUTOGESTION : l'attitude du maître

Synthèse d'un échange qui a eu lieu entre Jacky CHASSANNE, Jean-Paul BOYER et Jean LE GAL, à partir d'articles de *L'Éducateur*.

Le «*directivisme*» est au commencement, c'est le péché originel de toute expérience démocratique, de toute expérience non-directive ! A moins d'attendre que l'histoire nous fasse parvenir dans un lointain poétique, au stade de la spontanéité des masses (1)...

Pour Jacky Chassanne, «*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*» (2).

Nous avons tous confiance dans les possibilités de l'enfant à prendre en charge sa vie avec les autres au sein d'un groupe coopératif. C'est aussi là, un **objectif** que nous nous donnons, car ce ne sont pas les enfants qui se le donnent, certains préféreraient demeurer des assistés, préféreraient que le maître serve les désirs qu'ils expriment, nettoie les déchets qu'ils laissent.

Jean Le Gal se veut membre du groupe, mais dit-il : «*Je fais pression sur le groupe et donc je me situe par cette pression, en dehors de lui : il faut que vous arriviez à vous passer au maximum de moi*».

Je me situe aussi en dehors de lui, ou en membre à statut particulier, quand j'accepte, à la demande du conseil, de m'occuper de trois garçons placés hors du groupe, parce qu'ils refusent toute loi qui ne les sert pas, qui ne leur permet pas de dominer les autres, alors qu'ils sont les plus forts. Seule ma force physique, ici et maintenant, peut faire barrage à leur force physique, et permettre, à l'abri de ce barrage, que vivent en paix les autres, en attendant que le groupe soit devenu suffisamment puissant pour imposer sa loi de respect de chacun, ou que tous aient intégré, assimilé cette loi.

Chaque jour donc, des événements remettent en cause une attitude que nous avons pu définir au préalable, comme refusant d'utiliser l'autorité.

Or, **il faut tendre vers la disparition de notre autorité**, mais, cette route n'est pas linéaire, il y a des moments où l'on refait preuve d'autorité (agression physique, agression verbale traumatisante, utilisation qui risque de détériorer définitivement un outil collectif) dans le cas d'un non-respect continu d'une règle adoptée par tous, quand le groupe est impuissant, malgré sa volonté, à faire stopper le perturbateur.

Et, tout acte d'autorité fait régresser le groupe ; le groupe avance vers son autonomie, suivant un schéma en «*dents de scie*», avec des progrès et des régressions.

A partir de ses observations sur ce qui se passe dans la réalité d'une classe, Jean pose le problème de l'attitude du maître, en terme de pouvoir :

— N'est-ce pas le maître qui décide de donner le pouvoir de décision aux élèves, du moins, à l'école élémentaire ?

— N'est-ce pas le maître qui décide, au départ, des moyens pour qu'ils puissent effectivement assumer ce pouvoir ?

— N'est-ce pas le maître qui règle souvent les problèmes urgents non réglés... pressé par le **temps institutionnel** ?

Exemple : Au conseil de coopérative, quand il l'anime, Jean se veut non-directif au niveau du contenu, mais directif au niveau de la procédure.

(1) Lourau : «*Analyse institutionnelle et pédagogie*», Edit. de L'Epi, 1971.

(2) Voir article : «*Vos élèves ont-ils peur de vous ?*» dans «*L'Éducateur*» n° 2 du 5-10-1974.

Différence entre attitude «non directive» et «non-directivisme» :

Directivisme désigne un **système** basé sur les directives, les indications, les ordres d'une **autorité**.

Que ce directivisme soit partie intégrante des institutions externes et internes, c'est évident. Qu'il conditionne notre intervention éducative est donc inévitable puisque, à notre corps défendant, nous répercutons une partie de l'idéologie dominante, ne serait-ce que parce que nous sommes soumis aux structures existantes (mode de production — système scolaire ségrégatif et élitisme — aliénation fondamentale).

Pouvons-nous cependant en déduire que ce directivisme constitue la trame de toute expérience éducative, même non-directive ? L'affirmer, c'est faire fi de notre conscience de classe (au sens de classe institutionnelle) qui nous conduit, maîtres de l'école moderne, à nous trouver résolument aux côtés des enfants et des adolescents, contre la répression adulte, et parce que nous traduisons dans les faits nos intentions de mise en place d'une nouvelle idéologie, d'une nouvelle culture.

Nous sommes ainsi conduits à privilégier l'instituant contre l'institué aliénant.

L'institué :

C'est ce qui correspond à l'ensemble des normes, des valeurs qui constituent l'idéologie dominante (réussite individuelle, dons, obéissance...) et au sein desquelles se trouvent plus particulièrement la notion de légitimité du processus d'acculturation : l'école — organe d'éducation — est une institution bonne et légitime, et de ce fait, obligatoire.

L'assimilation de cette norme par tous, entraîne et justifie :

- Le type d'intervention de l'enseignant (en tant qu'individu **adulte** qui **sait** et qui est **responsable**, et donc impose son pouvoir).

- Les contenus et les formes de transmission du savoir (que pour notre part nous contestons en tentant d'imposer une autre pratique).

L'instituant :

Désigne l'ensemble des déterminations matérielles et sociales qui créent dans les classes les conditions objectives de transmission du savoir.

Freinet et le mouvement École Moderne ont introduit et nous ont légué un ensemble d'outils et de techniques qui ont révolutionné la notion d'acquisition du savoir instrumental.

Ils ont mis à jour une autre conception des relations adultes-enfants. On pourrait dire qu'ils ont provoqué de nouveaux «*rapports sociaux*» au sein de cette micro-société qu'est le groupe-classe.

C'est ainsi que Freinet a pu dégager sa théorie de l'apprentissage qu'il nous appartient de préciser, de compléter. Il a donc introduit les germes d'un **nouvel instituant en rupture avec l'idéologie capitaliste et autoritaire**.

Un outil instituant par excellence : le plan de travail (collectif et individuel) surtout s'il est mis en place par le groupe lui-même, plutôt qu'introduit par l'adulte.

Même l'imprimerie, parce qu'elle arrache l'enfant à l'immobilité, et qu'elle crée un réseau de relations (de la conception du texte écrit, à sa diffusion) peut être considéré comme un outil instituant. Et le magnéto pour la libre parole ? Et la B.T. pour la documentation ? Et les outils programmés et auto-correctifs ? Il suffit de comparer avec le manuel et l'ardoise du procédé Lamartinière.

Sur le plan relationnel, des conditions nouvelles existent. Les relations ne sont plus bilatérales, et elles s'établissent entre tous les membres du groupe-classe ; adultes et enfants tendent à entretenir des rapports de personnes ; l'adulte fait plus ou moins le choix d'une attitude non-directive, repoussant dans la même mesure les limites imposées par l'institution : acceptation de l'expression personnelle, du choix des activités, de leur durée, de la déviance, etc. Il fait en sorte de permettre le déplacement de la responsabilité centrée sur sa personne, vers le groupe : c'est l'introduction du concept de conseil, qui, de situation vécue (l'adulte se tait, attend en somme, refuse de provoquer le dialogue ; X propose, l'adulte refuse de décider ; le groupe discute, décide, etc.) devient institution après un processus de prise de conscience individuelle et collective.

Pour en revenir à la notion de directivisme, on peut dire que, s'il y a directivisme, ce n'est pas seulement de notre fait, mais surtout parce que nous subissons inévitablement les contraintes sociales et économiques.

Autant le **directivisme** semble correspondre à la systématisation de la décision autoritaire, autant sa négation, le **non-directivisme**, semble synonyme d'irresponsabilité, de laisser-faire. C'est l'absence d'autorité, de quelque nature que ce soit.

Pour Jacky, l'expression non-directivité recouvre tout autre chose qu'un système, c'est plus une **démarche relationnelle évolutive**.

Ceci suppose la reconnaissance des statuts respectifs des «acteurs» en présence. Or, indéniablement, dans le contexte scolaire actuel, l'enseignant a un statut d'autorité. Lequel statut d'autorité est déterminé par une attitude du maître dans la classe qui se pose essentiellement en terme de pouvoir :

- Pouvoir d'adulte ;
- Pouvoir de maître (au niveau institutionnel).

De plus, comment pourrait-il en être autrement, alors que l'enseignant lui-même ne recherche pas à remettre en cause la chaîne hiérarchisée dans laquelle il est imbriqué, cette chaîne qui est si pesante sur la vie de l'enseignant, de l'élève. Celui-ci n'a pas de statut ou du moins considérons-le comme implicite, il termine la chaîne : il est celui qui ne peut rien et contre lequel on peut tout.

Symboliquement, l'enseignant a droit de mort sur l'élève.

La relation maître-élève ainsi conçue, est en fait une relation de dépendance instituée, basée sur le pouvoir de l'adulte, ou pouvoir de la force (pouvoir avec lequel chacun d'entre nous essaie de rompre, c'est le sens fondamental de l'attitude non-directive), mais surtout sur le pouvoir du maître, par le **pouvoir institutionnel** qui lui est confié et qui détermine sa tâche. Il est le représentant de l'idéologie autoritaire, il est perçu comme détenteur et dispensateur du savoir.

Ce schéma, c'est le statut de l'enseignant, imposé par l'idéologie dominante, et favorisé par les structures de la scolarité et le fonctionnement des établissements :

- Présence obligatoire ;
- Programme obligatoire ;
- Rythme d'acquisition obligatoire (année scolaire = unité d'enseignement) ;
- Ordre obligatoire ;
- Langage «correct» obligatoire ;
- Le maître est obligatoire, il est et demeure le seul éducateur autorisé (spécialisation oblige...) dans l'enceinte de l'école.

Ce schéma, c'est aussi, qu'on le veuille ou non, celui de la classe Freinet, qui apparaît sous un jour différent, en vertu d'outils, de techniques, de relations différentes de la classe traditionnelle, mais non d'une composition sociologique qui reste identique et traversée de ce fait initialement, par le même flux idéologique.

Disant cela, il ne faut pas nier la spécificité de la classe Freinet dans cette école capitaliste, mais il est indispensable d'en reconnaître les limites si nous voulons prétendre sérieusement à la mise en place d'une éducation populaire pour demain.

Les structures de travail adoptées dans nos classes, sont presque toujours le résultat d'un compromis que nous faisons nous-mêmes, c'est-à-dire que nous imposons implicitement aux enfants. Les causes en sont multiples : règlements de l'école, effectifs, programmes...

Ainsi, nous introduisons dans la classe, les ferments révolutionnaires que sont nos techniques de travail et nous les remettons en cause par le processus d'institutionnalisation qui vise à instaurer un compromis entre la liberté d'expression, les directives de l'institution et l'idéologie dominante.

Ces deux dernières en sortent **réhabilitées**. Et, seul adulte parmi le groupe d'enfants, on est tenté par besoin de sécurité, par peur du débordement, par souci de fournir l'image d'un individu responsable, de favoriser l'organisation du travail dans le sens qui nous agrée.

Au cours d'une réunion, un copain a eu la lucidité et le courage d'admettre qu'il utilisait la position de leader de ses élèves, pour faire passer son propre désir répressif, le tout inconsciemment bien sûr : la réflexion déclenchée par la présence des camarades du groupe, dans sa classe en fonctionnement, lui avait permis d'en prendre conscience.

NOUS SOMMES TOUS CONCERNES PAR CELA :

Qu'ont à voir avec l'**idéal** poursuivi par le mouvement :

- La division du temps de travail suivant les directives du tiers-temps ;
- Le découpage qui, dans certaines classes, conduit à laisser au travail manuel la portion congrue ;
- La correction systématiquement collective du texte libre ;
- L'exploitation grammaticale du texte libre ;
- L'entretien obligatoire ;
- La correspondance obligatoire ?
- Etc.

Pourquoi parlons-nous si peu du conflit, de la déviance, pourtant latents dans toutes les classes ?

... PARCE QUE NOUS LES REPRIMONS

Parce que, seuls responsables de nos classes, nous ne pouvons avoir que trop tendance à les réprimer, et les enfants moins la force de nous le reprocher !

Qu'on y réfléchisse bien cependant : tout groupe social ne progresse, n'évolue, ne se transforme et ne peut prétendre s'organiser par une gestion collective que si elle prend en compte conflits et déviances.

On n'accorde jamais assez d'importance aux troubles introduits par ceux qui refusent la loi du groupe.

Si, réellement, c'est le groupe — et non l'adulte — qui est l'interlocuteur du déviant, il sait prendre en compte l'opposition et il en bénéficie en retour.

Par exemple, un refus obstiné de participer à une activité obligatoire ne correspond pas à une attitude purement négative :

L'électricité d'abord, que nous utilisons beaucoup. Méfions-nous des prises trop multiples, des raccords plus ou moins bien isolés, des bricolages vraiment hasardeux. Si nous utilisons de vieux moteurs, de vieux transfos, veillons à les rendre inoffensifs quand nous les avons sortis de leur cadre d'origine et lorsque nous hésitons, demandons conseil à un spécialiste. Quand les enfants bricolent avec le courant électrique, il est nécessaire de leur donner le souci de la sécurité, cela fait partie de l'éducation : maintenant pour qu'il n'y ait pas d'accident, plus tard pour qu'ils ne jouent pas avec inconscience avec le danger.

On peut en dire autant de tout ce qui brûle et qui peut exploser mais je voudrais faire un sort particulier aux produits plus ou moins toxiques pour lesquels on recommande aux professionnels des précautions draconiennes et qu'on voit parfois entrer en classe avec l'indifférence du maître. A commencer par l'essence et le white-spirit pour le nettoyage des caractères d'imprimerie ou des plaques de monotypes. Il n'y a pas trop de

Trois réactions sont possibles :

- L'adulte réprime ;
- L'adulte laisse faire ;
- Le groupe prend position. Et si le groupe réprime à son tour, le déviant reviendra à la charge, et les institutions en bénéficieront.

Dans nos classes, malgré nos bonnes intentions, malgré notre conscience des implications et des conséquences idéologiques de notre attitude pédagogique, nous sommes souvent démunis, maladroits ou impuissants.

Donc, dans le contexte institutionnel et politique qui est le nôtre, une pédagogie à inspiration non directive, n'est qu'un pis-aller, elle n'est qu'une réponse partielle à l'autoritarisme institué, un moyen de se créer l'illusion que le pouvoir est partagé. C'est vrai.

En dernier ressort, l'interlocuteur des parents et de l'administration, ce n'est pas le groupe, c'est l'enseignant, c'est vrai aussi.

Mais cela changera-t-il, cela pourra-t-il changer (y compris dans une société socialiste) tant que chacun restera enfermé dans sa classe, avec ses élèves, pour les mater indéfiniment ?

Il nous faut travailler davantage en unités pédagogiques, il faut décloisonner les classes, il faut instituer des rapports politiques dans l'école.

Il n'y aura pas de pouvoir collectif et donc, de vrai pouvoir des enfants à l'intérieur des seuls murs de la classe. Mais, ne nous faisons pas d'illusions, rien de profond ne se fera dans cette société, et l'introduction dans le système scolaire actuel d'îlots pédagogiques révolutionnaires ne suffira pas à faire la révolution.

Mais, elle peut contribuer à justifier et renforcer l'action militante, en offrant aux enseignants et aux enseignés un vécu qui est prospective, **en agissant davantage au sein de l'institution, comme analyseur des contradictions du système et de l'idéologie dominante.**

C'est au mouvement de faire clairement ce choix stratégique et à chaque camarade de faire l'effort d'y participer.

Evolution du statut du maître. Niveau d'intervention :

Jacky pense qu'il faut essayer de faire évoluer son statut, sur la base d'une relation qui tend à dépasser la relation d'autorité entre individus en fonction, pour la transformer en une relation entre des personnes responsables. Ceci dans le cadre de la classe, bien entendu, puisque c'est le seul niveau institutionnel au sein duquel il soit possible d'agir relativement librement, en introduisant des conditions matérielles et des rapports sociaux

renouvelés, une dynamique organisationnelle, le tout conduisant à une nouvelle idéologie. Mais, la classe n'est pas un milieu clos. Il y a l'institution interne (la classe) et l'institution externe (établissements, parents, système scolaire, église et surtout la vie active qui attend les enfants) qui exigent sans cesse un compromis.

Niveau d'intervention du maître :

En dépassant cette relation d'autorité, le maître tend alors vers une transformation de la relation maître-élève, en une relation non-directive, laquelle relation est indispensable dans une classe en marche vers l'autogestion. Mais il est évident que relation non-directive ne signifie pas absence d'intervention du maître. Au contraire, celui-ci est bien présent, il participe pleinement à la vie du groupe, il n'a pas une attitude neutre, il est engagé pleinement dans l'action du groupe et dans la vie de l'enfant ; le maître est acteur, il lui est impossible d'être autre chose (uniquement observateur par exemple) de par son statut d'adulte, et de par sa situation institutionnelle. Ainsi, notre pratique quotidienne est faite d'écoute et d'aides sollicitées, elle est aussi ponctuée d'interventions plus ou moins sereines, marquées d'un reliquat d'autoritarisme.

Le maître intervient par son attitude, ses propos, ses actes, ses intentions, son angoisse, par sa seule présence, à supposer qu'elle soit muette et inerte. Aussi, le maître est d'abord un intervenant.

Jean-Paul Boyer pense qu'il n'y a pas de relation non-directive pure, puisque le maître intervient de toute façon ; il ne peut que tendre vers une attitude **d'intervenant non-directif.**

Le maître intervient à des niveaux différents :

— **Au niveau de la formulation** : il aide à expliciter les désirs, les intentions qui émanent d'un groupe ou d'un individu, il reformule quelquefois.

— **Comme analyste du groupe** : il peut rappeler des décisions prises, sans toutefois devenir la mémoire du groupe ; il renvoie au groupe sa propre image par une analyse succincte d'une situation vécue par le groupe ; il joue le rôle de miroir.

— **A un niveau institutionnel** : groupe-classe, école, etc., il règle quelquefois les problèmes urgents à régler, par souci d'efficacité.

— **Comme analyste du groupe** : il peut rappeler des décisions prises, sans toutefois devenir la mémoire du groupe ; il renvoie au groupe sa propre image par une analyse succincte d'une situation vécue par le groupe ; il joue le rôle de miroir.

— **Au niveau des propositions et des critiques** : il intervient au même titre que les enfants, en tant que membre du groupe, son intervention ne consiste pas à imposer ses désirs comme des réalités.

— **Au niveau de la prise de conscience** : il aide à révéler des prises de conscience individuelles ou collectives, face à une situation donnée.

Enfin le maître a un rôle très important par son intervention, pour découvrir et révéler au groupe le rôle des **analyseurs naturels** (déviants, contestataires, etc.) dans la vie collective.

L'intervention du maître n'est donc pas neutre, elle est essentiellement liée à des **causes institutionnelles** (statut idéologique du maître) et à des **raisons d'efficacité**, à cause du temps institutionnel très court.

C'est ce qui fait dire à Lourau lorsqu'il raconte son expérience à Aire-sur-l'Adour en 1964 dans *Analyse institutionnelle et pédagogie* (1) : «... Je n'ignore pas que j'interviens dans la spontanéité du groupe. Je voudrais qu'ils (ses élèves) analysent leurs impressions, afin d'avancer. Le temps institutionnel nous presse : horaires, programmes, examens...»

Pour la suite de ce débat nécessaire, envoyez vos réflexions étayées, si possible, d'exemples concrets à : Jean-Paul BOYER, école publique, rue de la Chaussée, 44650 Legé.