

CHAPITRE IX

L'ECOLE ECLATEE

-§-§-§-§-§-§-§-§-§-§-

On peut suivre les transformations récentes de l'école à travers des biographies d'instituteurs retraités ayant commencé leur carrière immédiatement avant la seconde guerre mondiale. Par rapport à d'autres méthodes, synchroniques et extensives, celle-ci présente un certain nombre d'avantages : peu onéreuse, elle permet de préciser le moment, les aspects variés et les circonstances des changements. Elle permet de montrer que l'innovation dans les méthodes pédagogiques n'est pas toujours, comme on aurait tendance à le croire, le fait de maîtres jeunes et qui ne seraient pas passés par le "moule" de l'Ecole Normale. Il faut cependant éviter dans l'interprétation un certain nombre de glissements que cette méthode tendrait à introduire. On se gardera d'abord d'attribuer les transformations ou l'absence de changement aux caractéristiques et initiatives individuelles : les entretiens révèlent au contraire combien celles-ci sont liées à un système scolaire et social. On doit aussi se garder de postuler une évolution linéaire et progressive, qui ferait passer

au moins certains maîtres d'un état primitif caractérisé par les vieilles routines à un stade supérieur où ils utiliseraient les méthodes nouvelles : d'une part, en effet, certains ont utilisé très tôt des techniques nouvelles, d'autre part on ne saurait assimiler une nouveauté ou un changement à une amélioration. A bien des égards - et peut-être même sans jugement de valeur - l'école actuelle pourrait être considérée comme en décomposition, quelles que soient les techniques de pointe qui y sont utilisées et le développement des sciences appelées à les justifier (1). Enfin l'un des dangers de la méthode utilisée pouvait être de conduire à confondre l'évolution de l'école avec l'itinéraire des instituteurs : ceux-ci en effet, on le sait, commençaient souvent leur carrière dans des postes déshérités de la campagne pour la terminer dans un groupe scolaire urbain. Mais d'une part il y avait des exceptions et nous avons pu interroger des maîtres ayant débuté en ville, d'autre part, pour des raisons qui tiennent sans doute principalement à l'extension de l'urbain, les écoles rurales subissent les mêmes transformations que les écoles des villes, avec une ou deux décennies de

(1) Nous avons donc réalisé une série d'assez longs entretiens, au cours desquels nous demandions à l'instituteur ou à l'institutrice de nous décrire une journée scolaire dans les principaux postes qu'il ou elle avait successivement occupés. Nous avons demandé à voir les documents conservés (photos, cahiers, etc.). Aux raisons indiquées pour le choix de la méthode, il faut ajouter qu'il était inutile de refaire les études consacrées à la profession d'instituteur, aux opinions et attitudes politiques, religieuses, etc., des maîtres (voir en particulier les travaux d'Ida Berger) et surtout qu'il était ainsi possible de faire d'une certaine manière une étude sociologique de l'école avec les instituteurs.

retard (1).

Au début de la période considérée, le fonctionnement de certaines écoles rurales, les caractéristiques de la classe et les comportements des maîtres restent en partie ce qu'ils étaient un siècle, voire même deux siècles auparavant. En particulier dans les villages de montagne ou les petits bourgs éloignés des centres urbains, l'absence de crédits et donc de matériel, la classe unique avec des enfants ayant entre 5 et 15 ans obligent le maître à confectionner lui-même quelques "tableaux" et à pratiquer une sorte de mixte entre mode simultanée, mode individuel et mode mutuel d'enseignement.

"Dans un village du V..., l'instituteur avait en tout et pour tout comme matériel scolaire une carte de géographie qu'il avait fait lui-même sur le mur de la classe".

"On ne pouvait pas dire aux fils de paysans : il faut apporter telle somme pour acheter telle chose. Il n'y avait pas de caisse des écoles. J'ai été surpris lorsque je suis arrivé dans le R... d'être dans une école où toutes les fournitures étaient gratuites".

"Il y avait au-dessus du tableau, en permanence, un tableau de majuscules fait sur du papier à dessin".

Leçon de lecture au cours préparatoire :

"dans la leçon d'une demi-heure, le matin, il y avait dix minutes où il y avait présentation orale d'une lettre ; puis reconnaissance de

(1) Pour ne prendre qu'un exemple, les maternelles commencent à s'implanter dans les zones rurales, après que les classes enfantines indépendantes y aient résolu le problème séculaire de la "petite classe" à l'intérieur de la classe unique. Les villages éloignés des villes rencontrent aujourd'hui les mêmes difficultés et trouvent les mêmes solutions que les banlieues il y a vingt ans et les quartiers urbains il y a cinquante ou cent ans.

la lettre dans des mots qui étaient au tableau - c'est pour cela que je préparais mes tableaux - et ensuite certains faisaient l'écriture de cette lettre... Pendant ce temps, je vérifiais l'acquisition individuelle (je faisais énormément de travail individuel), je passais dans les rangs".

"Au début, j'avais 13 ou 14 élèves de C.P., le reste en section enfantine. Sur 13 ou 14, il y en avait 3 que je prenais à part, pour lesquels je préparais du travail un peu à part... J'ai appris à lire à des enfants vraiment handicapés".

"Et puis il y avait les corrections. En classe, on arrivait à en faire un petit peu, pour le bien des enfants : par exemple la dictée. On faisait venir chaque enfant à côté de soi et on lui montrait ses fautes".

Bien qu'ils semblent avoir oublié le terme, beaucoup d'instituteurs de classe unique ont utilisé le système des moniteurs et ont aussi fait suivre ensemble plusieurs divisions, afin que les grands révisent et que les petits commencent à apprendre, selon le procédé systématiquement utilisé par les lasalliens :

"Pendant que certains faisaient des opérations ou des problèmes, j'expliquais aux autres leurs leçons de calcul... Quand ils sont un peu éveillés, les petits regardent ce que font les grands quand ils ont fini... Et puis il y avait beaucoup de choses communes".

"Les grands aidaient les plus petits".

"Nous avons fait 7 ans, avec trois classes, c'est-à-dire en moyenne 80 élèves, à L... Nous avons fait une seule déclaration d'accident. Aux gosses les plus consciencieux, on demandait de surveiller ceux qui risquaient de faire trop de bêtises (dans la cour entre 11 H 30 et 13 H) et de venir nous chercher".

Dans certaines conditions, on voit même subsister, ou

réapparaître, pour une partie des élèves, une situation en quelque sorte pré-scolaire, où ils sont simplement "occupés" :

"Ce que faisaient les petits pendant que les grands travaillaient ? ... Après la guerre, l'Inspecteur m'avait dit : vous devriez un peu aller dans les écoles maternelles pour voir ce qui s'y fait. Il trouvait que je n'occupais pas assez les petits. Je leur faisais faire du tissage, ce qu'on appelait du tissage, avec des bandes de papier de couleur".

Lorsqu'on leur demande de décrire comment ils faisaient la classe, les instituteurs et les institutrices éprouvent le besoin de juger et de justifier leurs manières de faire, moins en raison de la situation d'entretien qu'en raison de l'opinion pédagogique actuelle, des idéologies de la libre expression et de la spontanéité dont ils pensent qu'elles les condamnent. Pour qualifier globalement leur attitude, même s'ils ont employé des méthodes dites nouvelles, deux mots reviennent souvent dans leur discours : sévérité et exigence.

"Je leur ai appris beaucoup de choses, mais quand je les revois maintenant, je regrette d'avoir été trop sévère... A cause de cette sévérité, je ne me penchais pas assez sur les cas particuliers, et par conséquent les élèves, surtout à la campagne où ils ne sont pas portés naturellement à le faire, s'exprimaient peu avec moi spontanément".

"Avec ceux qui n'avaient pas bien compris (la leçon sur les fractions) ou qui n'avaient pas fini leurs opérations, je continuais devant le tableau noir pendant la récréation, et puis à 11 heures et demi. Et je me fâchais, ... j'étais sévère".

"Je n'ai pas eu de difficultés de discipline, mais j'étais sévère : je ne voulais pas de bruit qui gêne le travail... (Ensuite) j'ai

énormément changé ma façon de faire : le silence, mais beaucoup moins. J'ai toujours été très exigeante aussi pour le travail, pour la propreté des cahiers... Il est probable qu'au départ je suis passée à côté de certains problèmes psychologiques".

La psychologie de l'enfant est donc semble-t-il parvenue à persuader des maîtres chevronnés que, selon l'un de ses adages importés d'outre-Atlantique, pour apprendre les mathématiques à John, il faut d'abord connaître John. C'est l'une des raisons pour lesquelles les instituteurs tentent d'expliquer, et de s'expliquer, leur comportement. Ils évoquent bien sûr, lorsqu'il s'agit de leurs débuts, leur âge, leur inexpérience, leur peur des enfants (crainte de "se laisser déborder") ; ils parlent de l'inspecteur, des conditions de travail (les écoles et les classes surchargées, en particulier dans certains quartiers et banlieues) ; mais aussi de l'importance du Certificat d'études jusqu'à une date récente et d'un certain consensus social sur les "études".

"Nous avons connu à la campagne et même en ville le temps où presque tous les élèves finissaient avec le Certificat d'études... Ce fameux Certificat, ils y tenaient et les familles y tenaient énormément... Tandis que maintenant, on sait que tous les élèves vont continuer après, entrer dans le second degré".
 "Ceux qui avaient le Certificat d'études arrivaient au C.A.P. (1), alors que ceux qui ne

(1) Certificat d'aptitude professionnelle, préparé dans les Centres d'apprentissage.

l'avaient pas, avaient beaucoup plus de peine".

"On nous envoyait les enfants pour qu'ils soient dressés : 'tu verras, le maître te dressera', disait le père qui ne venait pas à bout de son enfant. Je les ai peut-être un peu trop dressés... Mais les parents nous les envoyaient aussi pour apprendre. C'était encore une expression courante à la campagne : il apprend bien ou il n'apprend pas bien".

L'instituteur avait donc le sentiment de répondre non seulement aux exigences de ses chefs administratifs (le taux de réussite au Certificat comptait dans l'appréciation portée sur lui), mais à une demande sociale. C'est cette demande que nous saisissons à travers son témoignage ; mais il ne faut pas oublier qu'elle avait été, non sans difficultés, suscitée par la politique scolaire.

L'Inspecteur chargé de l'enquête de 1880 pour le Rhône signalait que dans les arrondissements de Villefranche et de Tarare la fréquentation scolaire était faible. Il ne suffisait pas, selon lui, pour l'expliquer, d'invoquer le besoin de main d'oeuvre enfantine : "Le travail des champs est sans doute le motif principal de cette désertion des classes ; elle tient aussi à une habitude prise et à l'insouciance des parents. Très souvent un enfant qui, un jour, ne serait pas nécessaire chez lui, ne se rendra pas à l'école, uniquement parce qu'il n'y était pas allé la veille" (1). Or le Certificat d'études, qui ne fut légalisé et rendu obligatoire qu'en 1882, était l'un des

(1) Rapports d'inspection générale sur la situation de l'enseignement primaire, op. cit., Rhône, p. 5.

moyens peu à peu mis au point pour favoriser la fréquentation scolaire, élever le niveau et améliorer la qualité des études.

Les idées aujourd'hui courantes sur l'examen et la sélection nous cachent que le "Certificat" n'a pas été d'abord un examen institué par l'Etat et un diplôme ouvrant l'accès à certaines professions. Il n'a pas été créé de toutes pièces par décret : dans le deuxième tiers du XIX^{ème} siècle, est organisée dans certains départements la délivrance d'une attestation sur les résultats, très bons, bons ou mauvais, de chaque élève. En 1866, une circulaire de V. Duruy recommande aux recteurs de délivrer des certificats après examen, mais cet "examen", fait par l'instituteur lui-même en présence du maire et du curé, est assez proche de ces fêtes scolaires traditionnelles de fin d'année au cours desquelles on mettait à l'honneur les bons élèves. C'est un "examen de famille" (1), dit-on à l'époque. Autrement dit, un moyen d'émulation.

Lorsque des commissions cantonales sont créées par certains Inspecteurs d'Académie pour faire passer les épreuves de contrôle, le Certificat prend plus d'importance, de valeur, et permet aussi de comparer les maîtres entre eux. En 1877, il n'y a que 25 départements qui organisent le Certificat, mais, là où il existe, on commence à se féliciter de ses effets :

(1) cf. H. RULON et Ph. FRIOT, Un siècle de pédagogie..., op. cit., p. 73-75 et le Dictionnaire de Pédagogie, art. "Certificat d'études primaires". En France comme en Prusse et en Angleterre, un Certificat d'études primaires élémentaires a été utilisé un moment dans le cadre de la législation sur le travail des enfants : nul ne pouvait employer un enfant qui ne possédait pas cette attestation.

"Le Certificat d'études commence à être apprécié et recherché par les parents et les élèves. Les maîtres y trouvent un puissant moyen d'émulation pour leurs écoliers et pour eux-mêmes. Aussi rivalisent-ils de zèle pour présenter le plus de candidats bien préparés. Pour atteindre ce but, ils sont naturellement obligés de rechercher les moyens de conserver le plus longtemps possible leurs élèves et d'élever le niveau de leur enseignement. Car les épreuves deviennent de plus en plus difficiles. Ces examens exercent donc une influence des plus heureuses sur la direction de nos écoles primaires" (1).

C'est pour accroître encore le pouvoir du Certificat d'études que l'administration chercha à lui associer des avantages professionnels : on demanda l'intervention des Conseils généraux pour qu'une proportion d'emplois soit réservée aux certifiés et l'on donna en exemple le Pas-de-Calais où les grands industriels exigeaient ce diplôme pour les emplois de bureau (2). Autrement dit, la valeur économique tardivement attachée au Certificat est subordonnée à sa fonction essentielle : assurer l'emprise de l'école.

Il ne faudrait cependant pas conclure de ces remarques que le prestige du Certificat et l'emprise de l'école ont pu s'instaurer en l'absence de tout besoin et que la demande scolaire a pu être créée de toute pièce. Il y a bien, on l'a vu

(1) Journal de Cosne, d'après l'Education du 13 juillet 1878, cité dans H.C. RULON et Ph. FRIOT, op. cit., p. 74.

(2) Dictionnaire de Pédagogie..., op. cit., 1ère partie, art. "Certificat d'études primaires".

à travers des mémoires de paysans ou d'ouvriers, une demande, même dans le peuple. Mais c'est une demande d'instruction, de savoir. Et ce que les institutions comme le Certificat d'études imposent, c'est une certaine façon de la satisfaire, c'est une forme scolaire qui en même temps assure un assujettissement. De là l'ambiguïté des attitudes des instituteurs : tout en ayant l'impression d'avoir été trop sévères, trop exigeants, ils ont le sentiment d'avoir répondu à l'attente des parents et satisfait un appétit d'apprendre. Et cela d'autant plus qu'étant souvent eux-mêmes d'origine modeste, ils ont été de ces enfants qui, parce qu'ils le peuvent, doivent apprendre, même s'ils n'en ont pas très envie, de ces enfants à qui leur milieu a imposé la vocation d'instituteur.

L'importance et le prestige du Certificat d'études jusque vers 1960 permettent donc aux maîtres d'expliquer certaines de leurs exigences, notamment lorsqu'il s'agit de l'orthographe. Certains admettent mal, sur ce point, le laxisme qui a succédé à l'ancienne sévérité :

"Jusqu'en 1960, le Certificat avait encore une signification. Il avait pourtant beaucoup baissé de niveau, déjà. Il y avait beaucoup de demi-fautes, de quarts de faute lors de la correction (de dictée) ... Les fautes d'orthographe, c'est pas bien grave, mais..."

S'il en est ainsi c'est que pour eux des exigences aujourd'hui contestées faisaient partie d'un ensemble : tout concourait à un unique but, le maximum de développement intellectuel.

"J'ai toujours été exigeante pour le travail, et aussi pour la propreté des cahiers. Là où j'étais le plus exigeante, c'est lorsque je savais que l'enfant pouvait. J'acceptais difficilement qu'un enfant qui avait des possibilités ne donne pas son maximum".

Mais ce maximum, les maîtres pouvaient-ils le définir autrement que ne le faisait l'institution scolaire ? Comme le déclare l'un d'eux, le Certificat d'études, "c'était quand même un critère".

L'école où la plupart de ces maîtres se sont dévoués n'était donc pas, comme on le voudrait parfois pour celle d'aujourd'hui, un lieu où l'enfant passait agréablement son temps à des activités "libres", mais ce lieu sévère dont Alain a élaboré la philosophie. Aussi les maîtres y établissaient-ils une discipline assez rigoureuse. Il n'y ont cependant pas pratiqué uniquement les méthodes dites autoritaires ou didactiques et, de plus, ils ont à des degrés divers participé à l'évolution pédagogique qui a caractérisé la période.

"On avait le sifflet pour signaler la fin des récréations, mais les gosses entraient en classe sans se mettre en rangs. Par contre, quand il y avait douze classes qui rentraient en même temps, il fallait que les gosses soient silencieux sur les rangs. Pour la vie collective c'était obligatoire".
 "La discipline était stricte ; les enfants y étaient habitués, ça allait de soi. Une fois en classe, on croisait les bras, ... plus ou moins. Les enfants étaient moins 'bougeons' (1) que maintenant".

(1) Terme du parler populaire lyonnais.

Mais si la "discipline" à l'intérieur de la classe - et surtout le silence - a été à peu près générale, certains procédés dits militaires et la surveillance constante ont coïncidé pour les maîtres avec leur arrivée dans les villes.

"J'ai pris le sifflet en 1959 ; je ne l'avais jamais utilisé avant".
 "A O..., les enfants des fermes s'étaient occupés des chèvres ou du fumier avant de venir à l'école, et avaient fait plusieurs kilomètres à pied. Ils arrivaient fatigués et il n'y avait pas de discipline à faire. Ils apportaient leur panier pour le repas de midi. De 11 h 30 à 13 h 30 ils faisaient ronfler le poêle pour cuire leurs oeufs, puis ils restaient dans la cour. Nous pouvions rester en haut chez nous et les laisser sans surveillance. Ce qu'on ne ferait pas aujourd'hui".

Les punitions et récompenses ? Une page de cahier arrachée et à refaire, de temps à autre une oreille tirée, les tours dans la cour, et naturellement les retenues. Mais des maîtres plus ou moins attirés par les méthodes Freinet ont supprimé le classement des élèves, voire les notes ("Depuis 1945, je n'ai pas classé et je ne notais pas la rédaction"). Certains sont allés jusqu'à tenter de supprimer le caractère punitif de la retenue et de transformer le châtiment de l'élève fautif en assistance à l'élève en difficulté :

"Je me souviens qu'à S..., je gardais en retenue le gosse qui avait mal fait, qui avait besoin de recommencer quelque chose. Pendant des années, la retenue était une punition ; de 48 à 58 à peu près. Après, la retenue a été un complément pour ceux qui en avaient besoin. Certains enfants me demandaient de rester lorsqu'ils savaient que je faisais refaire quelque chose".

Même lorsqu'ils regrettent le cadre moins strict de l'école rurale, même lorsqu'il s'agit d'instituteurs ou d'institutrices ayant fait des tentatives libérales, presque tous laissent transparaître une attitude très positive à l'égard de l'emploi du temps. Non seulement il leur a permis de faire travailler ensemble les différentes divisions d'une même classe, non seulement il permet de réaliser la répartition mensuelle exigée par l'inspecteur, mais il est aussi pour eux (et, disent-ils, pour les élèves) une sécurité. Ces maîtres sévères étaient aussi des maîtres consciencieux ; entendons par là qu'ils étaient dotés pour la plupart de cette conscience professionnelle qu'ils avaient acquise à l'Ecole normale ou qui faisait partie de leur "vocation", c'est-à-dire des conditions même d'exercice d'un métier non encore conçu comme il l'est parfois aujourd'hui. Aussi l'enseignement qu'ils donnaient ne laissait-il pas beaucoup de place à l'improvisation : les maîtres interrogés sur leur journée d'école indiquent le temps passé soit la veille, soit le matin, à préparer les leçons.

"Nous, on avait appris à l'E.N. à tenir un journal de classe. Je prenais une double page ; ma journée y tenait. On faisait cela le soir. En plus, on préparait une répartition mensuelle, et ça, je l'ai fait jusqu'à la fin : on savait si on prenait du retard... La répartition mensuelle devait être derrière le bureau du maître, avec la liste des récitations et des chants, et l'emploi du temps, bien sûr. Quand l'Inspecteur venait, il avait tout de suite sous les yeux où on en était".
 "Nous préparions les tableaux à l'avance... C'est énorme : les gosses entrent, et, en allant à leur place, ils lisent ce qui est écrit au tableau. Tandis que si vous devez effacer le travail de la veille, écrire en tournant le dos..."

"A S..., le matin, c'était morale ou calcul mental. Lorsque les enfants arrivaient en classe, si c'était morale, la maxime était prête au tableau. Le lendemain, 4 ou 5 questions de calcul étaient écrites".

Si le déroulement de la journée scolaire est ainsi prévu à l'avance, il en est de même du contenu de l'enseignement. C'est ici le livre qui gouverne. Il n'est certes plus ce dans quoi lisent et apprennent les élèves devant un maître muet. Il est parfois - mais pas toujours, on va le voir - ce qui contient les résumés à savoir par coeur. Mais surtout il fournit au maître au moins une base, une sorte de canevas, pour sa leçon. Pour comprendre une telle attitude, il faut se référer à plusieurs séries de facteurs. Tout d'abord, les instituteurs indiquent qu'il faut au cours moyen une heure environ pour préparer une leçon, et qu'ils n'auraient pas le temps, par exemple en histoire ou en sciences, d'inventer des leçons nouvelles, à partir de documents qu'il faudrait se procurer. De plus, si, en période de création ou de crise pédagogique, de 1880 à nos jours, on a vu souvent les maîtres réclamer des programmes et des manuels - cela se produit aujourd'hui pour les nouvelles activités dites d'éveil - cette attitude doit être moins stigmatisée (dans le style : les grenouilles demandent un roi) que comprise par référence à l'idée que les instituteurs se font de leur rôle. Ils sont non pas des individus enseignant ce qu'ils pensent devoir être enseigné, ou encore des marchands d'une sorte un peu particulière, mais, leurs ministres l'ont assez répété depuis cent ans, les agents - donc les exécutants - de l'entreprise

d'éducation nationale. C'est pourquoi, d'ailleurs, ils ont accepté de prêcher une morale et d'aller parfois à l'encontre de leurs convictions politiques, ou du moins de composer avec elles.

Le manuel n'est pas forcément quelque chose que les maîtres suivent servilement (souvent ils souhaitent en changer et nous avons vu des livres du maître modifiés en marge par leur utilisateur), mais il a une grande importance même pour ceux qui ont pratiqué les méthodes actives :

"D'une manière générale, on faisait énormément confiance aux livres. La leçon d'histoire, la leçon de géographie on la lisait dans le livre".

"Une leçon d'histoire, par exemple, commençait par une interrogation sur la leçon de la dernière fois, et puis après, quand on avait le temps de faire une leçon, on la faisait, sinon on disait : 'prenez votre livre à la page tant, on va lire et commenter ce qu'il y a sur le livre'... On se servait davantage du livre qu'on ne doit s'en servir maintenant".

"Moi, ça m'a toujours un peu gêné le livre, sauf quand on n'a pas le temps de faire autrement. Mais dès que j'ai eu moins de divisions (dans la classe), j'aimais mieux faire mon travail par moi-même, plutôt que d'être tenu par le cadre d'un livre. Le livre était tout de même indispensable : il y avait le résumé. Les parents y tenaient beaucoup".

Mais cette importance du livre ne signifie pas enseignement livresque, appel exclusif à la mémoire. D'abord, on vient de le voir, même lorsqu'il y a lecture du manuel par les élèves, le maître commente, explique. De plus, le livre sert surtout au maître et, en particulier dans ce qui touchait le plus près à sa "mission", la leçon de morale, c'est à une sorte de cours ou de séries d'entretiens que procédaient les maîtres pen-

dant l'année, programme et manuel fournissant simplement les thèmes successifs. Enfin, non seulement tel instituteur adepte de Freinet refusait la récitation par coeur, mais les maîtres plus traditionnels eux-mêmes relativisaient la place de la mémoire :

"Ils (nos anciens élèves) savent certainement plus d'histoire, de géographie et de sciences que les enfants de maintenant, parce qu'on leur faisait apprendre les résumés par coeur... Les leçons de grammaire, je ne demandais pas de les savoir par coeur, mais j'exigeais qu'ils sachent les appliquer".
 "Pour moi Freinet a fait que j'ai de moins en moins utilisé le par-coeur".

Le très grand souci que les maîtres avaient de faire acquérir par tous les élèves ce qu'ils appellent les mécanismes s'accompagne de la hantise du verbalisme, et le recours à la répétition, nécessaire pour cette acquisition, est tempéré par l'utilisation de certaines formes de jeux.

Faire en sorte que les maîtres ne se contentent pas du psittacisme, ce fut là une grande bataille du XIX^{ème} siècle : sauf quelques débutants trop zélés, vite remis sur la voie, les instituteurs d'hier prenaient grand soin que quelque chose corresponde à ce que les élèves apprenaient :

"La première année, quand j'ai dit à Noël à mes collègues que mes élèves du C.P. savaient compter jusqu'à 100, ils ont dit qu'ils auraient dû savoir seulement jusqu'à 10. C'est après que je me suis rendu compte... Ils savaient compter, mais ils n'avaient pas la notion des nombres. Pour beaucoup c'était une récitation. Ils savaient quel chiffre venait avant tel autre ou après, ils savaient déjà

faire de petites additions, mais c'était du mécanisme, non pas de l'acquisition".

On recourt donc aux méthodes intuitives et actives :

"On manipulait déjà dans ce temps là. On avait des bûchettes, les fameux bouliers linéaires, les châtaignes... Le fait de manipuler leur faisait acquérir la notion de quantité... Sinon, quand on leur disait : tu as 46 billes et ton camarade 58, ils repensaient au tableau mathématique en disant 40 est avant 50. C'était un mécanisme, et non une comparaison de quantités".
 "... ce souci d'acquisition, et d'acquisition vraiment intellectuelle, en lecture et en mathématiques, sur lequel on est très centré..."

Les manipulations permettent aussi d'intéresser l'élève. Pour éviter l'ennui et la contrainte à laquelle elle oblige, mais aussi pour éviter le machinal, les maîtres utilisent, parfois imaginent, divers jeux ou s'efforcent, selon un principe que le XVIIIème siècle avait un moment essayé de faire prédominer, de transformer les exercices en une sorte de jeu :

"On faisait des lotos de lecture. C'était des cartons sur lesquels on avait collé des gravures, puis on écrivait des mots sur de petits rectangles, et l'enfant devait trouver les mots..."

(Pour l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire, après avoir appris à reconnaître les voyelles dans ces mots), "c'était le mélange des voyelles. Il fallait savoir les lire dans n'importe quel ordre, en ligne horizontale ou verticale : je faisais différents systèmes pour que les gosses s'amuse et en même temps pour que je puisse vérifier si vraiment c'était acquis".

Cette pédagogie du jeu n'est pas le fait de tous les instituteurs - beaucoup ne se cachent pas d'avoir pratiqué des méthodes plus austères - et elle a une place subordonnée. L'objectif c'est "l'acquisition", mot qui désigne à la fois le caractère définitif de ce qui a été appris et le fait que cela a été compris. C'est un peu de la même façon que l'on fait appel aux méthodes actives dont parlaient les instructions officielles, à la participation de l'élève.

(Pour la leçon de morale), "je citais, puis je posais des questions : il fallait que les enfants trouvent. Très souvent, moi, au départ, j'apportais (un récit; une phrase), et à partir de là on discutait avec les enfants".

Les maîtres qui ont aujourd'hui terminé leur carrière ont donc pratiqué une pédagogie nuancée. Ils ont aussi, plus ou moins selon les cas et les circonstances, évolué. Parmi les facteurs de changement, deux ressortent de manière particulièrement évidente de leur biographie : le mouvement Freinet et le développement des écoles maternelles. Peu d'instituteurs et d'institutrices, on le sait (1), ont complètement basculé vers cette

(1) D'après les estimations fournies lors des congrès de l'Institut coopératif de l'Ecole moderne (I.C.E.M.) il y avait en 1975 environ 20 000 "enseignants Freinet" en France, soit 4 % du corps enseignant. La plupart sont des instituteurs ou institutrices, mais une partie enseigne en maternelle.

Freinet a inventé ses premières techniques vers 1920. Sa pédagogie est certainement celle qui marque le plus directement et le plus fortement l'époque d'entre deux guerres et d'après-guerre. La première étude sociologique sur le mouvement (par M.C. Lepape) est en cours.

pédagogie que C. Freinet lui-même ne put pratiquer qu'en se mettant en marge du système scolaire public. Mais rares sont ceux, même parmi les plus "traditionnels", qui n'ont pas été tentés de le faire ; beaucoup ont à un certain moment utilisé les techniques Freinet et leur enseignement en est resté marqué lorsqu'ils ont dû y renoncer.

C'est souvent par réaction contre la routine de la classe qu'à un moment de son itinéraire l'instituteur désire autre chose et se documente sur des procédés dont il dit avoir eu connaissance par hasard :

"Je me souviens bien de cet écoeurement. A la veille de la rentrée, je me disais : encore recommencer avec Vercingétorix et le reste... A la Libération, on a reçu un spécimen de l'Educateur. C'était très nouveau pour moi comme vision de la pédagogie. Nous sommes allés à Vence et avons commandé l'imprimerie. Bien qu'on n'ait pas utilisé toutes les techniques, tant s'en faut, ça a transformé la classe. On a fait des textes libres, des enquêtes. On est allé chercher de vieux registres à la Mairie. C'est un enchaînement..."

Le texte libre - lorsqu'il n'est pas une rédaction sur un sujet que le maître aurait pu donner et s'accompagne de la suppression des notes - modifie beaucoup le rapport de l'élève à l'expression (1) et, de ce fait, le rapport pédagogique

(1) Pour nos interlocuteurs, le texte libre est, de ce fait, bon pour "les moins bons élèves", ceux qui ne parlent pas facilement, qu'il s'agisse d'une mongolienne ou d'enfants de milieux défavorisés. Les maîtres ont donc un avis opposé à celui de certains spécialistes actuels des sciences de l'éducation, selon qui les méthodes Freinet réussissent avec les bons élèves. Mais les uns et les autres ne se placent pas au même point de vue.

lui-même. Par contraste avec l'inhibition de la parole décrite plus haut au sujet de l'enseignement du français, on peut lire ce témoignage d'instituteur qui a pratiqué les méthodes Freinet tant qu'il a été à la campagne :

"Ils (les élèves) avaient des choses intéressantes à raconter, et dans le texte libre, ils s'exprimaient plus facilement, sachant qu'ils ne seraient pas brimés, qu'ils ne seraient pas notés, que le texte serait amélioré, mais pas critiqué...
Celui qui ne savait pas écrire, je lui disais : raconte, et j'écrivais moi-même".

Parce qu'ils se rendent compte des changements impliqués par ces méthodes et des obstacles de tout ordre à leur application intégrale, des maîtres y renoncent, après quelques tentatives plus ou moins poussées. Mais ce n'est jamais sans regret - voire sans une sorte de remords - et, selon eux, il reste quelque chose de leur pratique des méthodes modernes :

"Freinet nous a donné une leçon d'humilité..."
"Pour moi, il a fait que j'ai de moins en moins utilisé le par coeur. Il a peut-être changé la façon dont j'enseignais le français".

Lorsqu'ayant débuté à la campagne, ils arrivaient dans un poste en ville ou dans une commune péri-urbaine, les instituteurs devaient souvent renoncer à certaines méthodes ou manières de faire : dans ce qu'ils appellent parfois les usines scolaires, ils ne gardent les enfants qu'un an et il faut pour un élève une certaine homogénéité pédagogique des classes succes-

sives. Sans que le directeur l'impose vraiment, un style pédagogique s'impose à l'ensemble des maîtres. En revanche ils font connaissance avec les maternelles existantes ou en création. Même si les échanges entre enseignants des deux catégories d'école ne sont pas fréquents et approfondis, ceux du primaire apprennent à mieux connaître d'autres procédés pédagogiques, ont affaire à des élèves qui, passés par la maternelle, sont autres que ceux qu'ils accueillaient auparavant. Les élèves se chargent souvent aussi, malgré la rupture institutionnellement marquée, d'importer avec eux et d'imposer des comportements : par exemple des enfants arrivant au cours préparatoire demandent de vieux pneumatiques pour la cour de récréation, afin de continuer à pratiquer leurs jeux de saut, ou encore ils demandent à l'institutrice, qui chaque jour met au tampon sur leur cahier le mot à lire, s'ils peuvent dessiner eux-mêmes l'image correspondante.

Sans doute parce qu'elle avait affaire à la petite enfance, c'est-à-dire à des enfants n'ayant pas encore atteint l'âge auquel on peut exiger d'eux la "raison", l'école maternelle (bien que, succédant aux salles d'asile, elle ait été conçue comme une école) a été un terrain où a pu se déployer une pédagogie qui, dans l'enseignement primaire, se heurtait à des obstacles, rencontrait des exigences contraires. Nombre de femmes, surtout lorsqu'elles enseignaient aux cours préparatoire ou élémentaire, et même lorsqu'elles n'avaient pas d'abord exercé en maternelle, ont été influencées par ces classes enjolivées par les travaux d'élèves, où les enfants sont plus libres, apprennent en jouant...

"En arrivant à S..., j'ai vécu la création de l'école maternelle, et j'ai eu très souvent des conversations avec les institutrices de la maternelle, de sorte que j'ai introduit peu à peu dans ma classe (C.P.), surtout les cinq dernières années, beaucoup plus de créativité. J'avais du matériel en quantité suffisante pour que l'enfant puisse commencer un dessin et le continuer les jours suivants, comme on fait à l'école maternelle. J'avais une classe assez grande, où l'on pouvait se grouper tous ensemble pour l'élocution (1)... Les enfants étaient aussi plus évolués qu'à la campagne. Ils avaient déjà été bien dégourdis par la maternelle... Ce sont finalement les enfants qui m'ont fait évoluer".

"On ne pouvait plus faire la classe les dernières années comme nous l'avions faite dans les premières années de notre carrière" : cette opinion est celle de l'ensemble des instituteurs et, plus qu'à quelques facteurs particuliers de changement, à l'influence de telle ou telle pédagogie (celle de Freinet et celle des maternelles), elle renvoie à une situation globale. C'est à la fois l'enfant qui a changé avec les transformations sociales et l'institution qui en a la charge, à savoir l'école. Les instituteurs perçoivent plus ou moins clairement que tout est lié : les élèves que l'on ne peut plus "tenir", qui savent tout et rien, la télévision le soir, la disparition du Certificat d'études et des classes de fin d'études, le discrédit sur les devoirs à la maison, le nouveau matériel scolaire

(1) Entretien par lequel commence la classe et au cours duquel l'institutrice parle avec ses élèves des sujets qu'ils introduisent d'eux-mêmes. On a vu que des entretiens relativement libres étaient préconisés dès l'époque de l'enseignement mutuel.

et les recommandations des conseillères pédagogiques, les attitudes des parents, les sujets d'examen beaucoup plus faciles qu'autrefois, etc. Mais le "on ne pouvait plus" recouvre différentes solutions au problème posé : telle institutrice a pris une retraite anticipée, tel maître a essayé de modifier quelque peu des techniques dont il constatait qu'elles étaient soudain devenues inefficaces, tel autre enfin a participé avec enthousiasme et parfois devancé les tentatives de "rénovation" pédagogique. C'est à un exemple particulièrement significatif de ce dernier cas que l'on peut avoir recours pour achever de définir l'évolution de l'école après la seconde guerre mondiale.

Sortie de l'Ecole normale en Juillet 1939, cette institutrice d'origine rurale est nommée à la veille de la rentrée dans un petit village où l'école comprend trois classes : le directeur a les garçons, du cours élémentaire au certificat d'études, sa femme a les mêmes sections de filles. La classe enfantine et le cours préparatoire, 30 élèves des deux sexes ayant entre quatre et sept ans, sont confiés à la débutante. Le premier soin de celle-ci est d'élaborer un emploi du temps qui permette de faire 6 heures de lecture et 6 heures de calcul au C.P. tout en occupant les 4-5 ans : elle trouve pour cela sa collection personnelle de cartes postales. Elle entre très vite dans la vie scolaire, autant en vertu du cadre matériel et institutionnel consacré par la tradition que grâce à ce qu'elle a appris à l'école normale.

L'institutrice doit être en hiver à 8 heures à l'école pour allumer le feu. A 8 H 30, la classe commence - chose

"presqu'indispensable" à l'époque surtout dans un village - par une leçon de morale, qui est en même temps leçon d'écriture : une maxime est écrite au tableau et les élèves devront la recopier. Mais auparavant ils écoutent l'histoire racontée par la maîtresse, font des commentaires en réponse à ses questions. S'agissant du cours préparatoire, et à cette époque encore, la morale est parfois de l'hygiène et de la civilité ("les leçons se passaient quelquefois à apprendre à se moucher, à éternuer, à tousser, à se laver les mains et se nettoyer les ongles").

Vient ensuite la lecture : leçon d'une demi-heure, qui commence par la présentation d'une lettre. L'institutrice a écrit la veille ou le matin au tableau la lettre qu'il s'agit de reconnaître, et un mot très simple. Comme livre, les élèves disposent d'un abécédaire : il n'est pas question d'en changer. Bien qu'elle juge la méthode beaucoup trop abstraite, l'institutrice ne peut qu'apprendre à lire aux enfants comme elle a elle-même appris. Ce n'est qu'au bout de trois ans que, sans pouvoir changer de livre pour des raisons financières mais aussi par crainte des réactions des parents, elle modifie sa façon de faire dans le sens indiqué à l'Ecole normale. Aux "re...i, ri, - te...o, to", elle ajoute la reconnaissance de ri, ro, ti, etc. dans les mots d'une petite histoire en trois lignes écrite au tableau. A la morne répétition succède une participation de la part des élèves, qui, plus intéressés, s'amuse à chercher des mots contenant les syllabes étudiées, même après la classe.

La lecture est suivie de l'écriture, qui comporte des dictées de lettres. Il s'agit donc en fait d'une seule leçon de

lecture-écriture, d'où l'aspect calligraphie n'est pas absent. L'institutrice vérifie le travail individuel, mais aussi prend à part ceux qui lisent mal. Dès que les élèves savent un peu lire, ils reçoivent de premiers rudiments de grammaire : le directeur d'école, qui doit conduire les élèves depuis le cours élémentaire jusqu'au certificat, voit sa tâche facilitée si les plus jeunes ont déjà des notions de genre et de nombre. Pour cela, l'institutrice utilise des jeux (mettre un mot écrit sur un papier soit dans la boîte du masculin, soit dans la boîte du féminin, par exemple). A la fin du mois de juin, non seulement tous les élèves lisent couramment, mais ils savent passer de petit à petite et petits.

Après chaque leçon, il faut de plus donner des exercices écrits, de manière à pouvoir s'occuper des petits : problème de la "petite classe", plaie des écoles depuis la fin du XIX^{ème} siècle, de ces enfants non encore disciplinés, incapables de rester en place, et qu'il faut "occuper" sans avoir beaucoup le temps de s'en occuper. Heureusement, avec ce qu'on leur donne pour dessiner, ils s'essayent maladroitement à faire les lettres des grands, ou encore jouent avec les bâchettes de calcul.

La lecture-écriture est suivie du calcul : apprendre à compter jusqu'à 100, à compter à rebours, apprendre le mécanisme de l'addition avec retenue, de la soustraction, multiplication par 2 et 5, division même. Pas question de faire acquérir les notions abstraites de différence (on disait "j'enlève") et de division (on parlait de partage). Mais les manipulations de bâchettes ou de noix mettent sur la voie de ces notions et de ces opé-

rations mathématiques. Des manipulations (lotos de lettres) étaient également faites pour la seconde leçon de lecture de la matinée, après la récréation de 10 heures, lecture qui s'amplifiait en leçon de français grâce à la récitation.

La classe de l'après-midi comportait encore de la lecture, mais aussi une leçon qui était à la fois d'élocution et d'observation. Plus exactement, il s'agissait, grâce à la leçon de choses, de faire acquérir aux élèves du vocabulaire et des connaissances sans tomber dans le verbalisme. L'institutrice racontait une histoire, présentait si possible des illustrations, ou faisait regarder une fleur, un fruit, un objet. Elle dit elle-même qu'elle laissait peu s'exprimer les enfants, mais leur posait des questions (des entretiens plus libres avaient lieu pendant les récréations). Certes, il arrivait fréquemment qu'ils posent eux-mêmes des questions sur le thème ou l'objet choisi et même s'éloignent de l'observation initiale. Mais ils n'avaient jamais l'initiative : à l'époque, il était difficilement pensable qu'un élève apporte de lui-même livre ou objet en classe. Les parents, pas plus qu'ils ne comprenaient la classe-promenade, ne l'auraient d'ailleurs admis : à leurs yeux, on allait chercher à l'école ce qu'on ne trouvait pas ailleurs et la maîtresse était là pour donner des leçons et faire travailler les élèves. Si ces derniers apportaient quelque chose (à tous les sens du mot apporter) c'était seulement à la demande expresse de l'institutrice.

On retrouve ces aspects du rapport pédagogique dans les activités dirigées ou travaux manuels qui terminaient l'après-midi scolaire. L'institutrice préparait tout à l'avance, ce qui

lui prenait beaucoup de temps : formes en carton, dessins destinés à être découpés et collés par les petits, etc. Le dessin libre était inconnu à l'école primaire, et le dessin lui-même tout juste toléré par des parents pour qui tout cela n'était pas du travail scolaire.

C'est ce travail qui légitime la discipline ferme qui règne dans la classe : on ne doit pas déranger la maîtresse pendant qu'elle s'occupe des autres, on doit rester silencieux pour ne gêner personne, on ne doit pas se déplacer et, quand on a fini son exercice, on ne peut que prendre son cahier pour faire un dessin.

Vingt ans après, cette institutrice qui enseigne dans la banlieue d'une grande ville juge que dans sa classe d'autrefois il y avait peu de liberté et qu'elle-même "apportait" beaucoup, peut-être même trop. Elle en est venue, non sans crainte et difficultés, à laisser parler les élèves. Passée de l'abécédaire au magnétophone, elle s'est aperçue que, après un spectacle de cirque ou de théâtre, la discussion avec les élèves permettait de dégager l'essentiel : au début elle hésitait à faire parler devant le magnétophone des élèves qui ne lui paraissaient livrer que des impressions superficielles, puis il lui a semblé que, les uns complétant ou reprenant les autres, la classe parvenait aux choses importantes sans qu'elle soit obligée de les énoncer elle-même. Il y a donc dans l'école un statut de la parole qui est nouveau : non pas que l'enfant puisse prendre l'initiative de parler à tout moment, mais il est encouragé à s'exprimer et, lorsqu'il parle, il ne récite pas toujours. Au lieu

de seulement se faire écouter, comme autrefois, il arrive que la maîtresse contraigne les élèves à écouter l'un de leurs camarades, qu'elle appelle des questions au lieu d'interroger.

Faisant travailler les élèves par petits groupes, elle a admis peu à peu que ceux qui n'étaient pas avec elle se déplacent et même parlent. Dans sa classe, qui comprend à la fois un C.P. et un C.E.1., elle dispose d'un matériel qu'elle n'aurait pas imaginé autrefois : il y a suffisamment de place pour que dans un angle de la salle une table ovale permette de laisser en permanence les jeux éducatifs et le matériel pour les activités (pièces à encastrier, mosaïques, peinture, modèles réduits). Avec les plus jeunes, en guise de leçon d'élocution, l'institutrice accepte le "jeu des questions" sur l'objet qu'un élève a apporté.

L'intérêt des élèves prend le pas sur l'emploi du temps : le jour où ils s'intéressent à la lecture ou à un thème des activités d'éveil, on prolonge la leçon. D'ailleurs la manière de faire ces leçons, si l'on peut encore employer cette expression, a bien changé. La première demi-heure matinale, autrefois réservée à la morale, est désormais consacrée à une "causerie" faite par la maîtresse ou à un entretien introduit par un enfant. De temps en temps cependant, à partir d'une histoire lue, d'un fait rapporté ou d'une faute commise on réfléchit sur ce qui est bien, sur les conséquences d'un acte... Les récits et discussions sont suivis de la composition d'une phrase ou même d'un texte "libre" ; parfois un élève lit le sien et ses camarades posent des questions, commentent. On est donc loin de la leçon et de la maxime écrite au tableau et copiée par les élèves.

Pour la lecture, l'institutrice utilise désormais une méthode mixte, proche de la méthode globale : les élèves ont un livre avec, sur chaque page, une image et un texte, sans lettres séparées, mais elle leur fait distinguer des syllabes ou des lettres, ou bien elle part d'une ou deux phrases écrites, extraites d'une histoire qu'elle a racontée. Ici la méthode est à l'opposé de l'assemblage dénué de sens d'une consonne et d'une voyelle ; l'intérêt de ce qui est lu dépasse celui de "papa a une pipe"...

Le calcul aussi a changé : non seulement un matériel spécialisé et acheté a remplacé les allumettes et les marrons, mais l'institutrice a participé aux expériences qui ont précédé la mise en place officielle des mathématiques modernes. Elle y voit une manière de faire des mathématiques, manière moins ennuyeuse et plus active pour les élèves. Ce qui d'ailleurs ne rompt pas avec ses anciennes exigences : un élève plus actif, c'est aussi un élève qui travaille davantage.

Des exercices comme la dictée, aussi nombreux qu'autrefois, ont changé de style : elle est préparée soigneusement, "dédramatisée", et les élèves peuvent poser des questions. L'après-midi, les leçons d'histoire et de géographie (à partir du cours élémentaire), la leçon de choses, etc., sont remplacées par les activités d'éveil (1), où l'on procède par thèmes, en partant de l'environnement de l'enfant. Cela donne lieu à des dessins,

(1) Apparues à la fin des années 60, celles-ci font partie de la "rénovation pédagogique" de l'enseignement élémentaire entreprise alors. On distinguait les activités à dominante intellectuelle et à dominante esthétique.

à des textes composés, remplaçant le résumé appris par coeur. Pour la musique, on écoute des disques. L'institutrice fait faire un peu de gymnastique (course et saut) : à la ville cela est considéré comme nécessaire, ce qui n'était pas le cas d'un village d'agriculteurs. Avec tout ce qu'offre la ville, les classes-promenades sont devenues un peu moins de simples promenades et elles permettent de visiter des expositions, d'assister à des spectacles. Avec un autre environnement, d'autres conditions matérielles, une pédagogie nouvelle est possible.

Cette institutrice n'a pas eu, vers la fin de sa carrière, l'impression d'une rupture brutale : les choses, dit-elle, se sont faites tout doucement. Elle n'a pas trouvé à cette évolution que des aspects agréables et il ne lui a pas toujours été facile de changer ses méthodes. La première année où elle a adopté sa nouvelle méthode de lecture, elle a eu très peur vers la fin du premier trimestre d'avoir compromis l'année, car des élèves confondaient certaines syllabes. Elle a difficilement accepté de laisser parler les élèves, au lieu de les interroger et de les "reprendre" ; elle a eu du mal à admettre que le silence total ne règne pas toujours et que s'instaure ce qu'elle appelle une certaine pagaille. Bref, elle a été contrainte d'évoluer.

Avec ce cas limite, mais non extraordinaire, nous sommes déjà entrés dans l'ère de la nouvelle école. Nul besoin, désormais de témoignages ou de documents : on peut ob-

server (1). Mais il paraît impossible d'ordonner ces observations de manière à ce qu'elles fassent système, même en essayant de distinguer plusieurs types (2). Par exemple, si l'on entre dans une salle de classe et si l'on voit les tables groupées par deux ou trois au lieu d'être disposées en rangées, on ne peut pas en conclure immédiatement qu'il s'y effectue beaucoup de travaux de groupe par rapport auxquels l'instituteur jouerait le rôle de conseiller et d'animateur. De même, les mathématiques nouvelles, qui sont, répètent instructions officielles et conseillers, une nouvelle forme d'acquisition des mathématiques, ne paraissent pas toujours éliminer la mémorisation et le montage des mécanismes. A la différence de l'école d'avant guerre et de l'immédiat après-guerre, qui était parvenue à une sorte d'équilibre, celle d'aujourd'hui apparaît sous des traits extrêmement contrastés : les opposés coexistent, ou plutôt se heurtent (3).

Il y a une grande diversité entre écoles, diversité que l'on peut saisir même en se tenant à l'extérieur : anciens

-
- (1) Nous avons procédé à une série d'observations dans les classes les plus diverses. Il s'agissait d'observations libres, non pas en ce sens qu'elles auraient été faites sans hypothèses, mais en ce sens que nous n'avons pas rangé les comportements dans une grille de catégories en vue d'une quantification.
- (2) On peut donc se demander si les résultats d'une enquête extensive, au cas où elle serait matériellement possible, ne seraient pas très difficiles à interpréter. Sur l'étude empirique de la relation maître-élève dans l'enseignement élémentaire, voir les travaux de J. CHORBAUX, en particulier "Etude de la relation éducative", Revue française de Sociologie, XIII, 1, 1972, p. 94-111.
- (3) L'étude des lycées par V. ISAMBERT-JAMATI (Crises de la société, crises de l'enseignement, op. cit., p. 324) conclut, pour la dernière période observée, à une "crise d'objectifs".

bâtiments de style 1880, vieilles écoles redécoupées à cause de l'augmentation des effectifs, préfabriqués occupant les places publiques ou une partie de la cour de récréation, écoles "ouvertes", à l'architecture d'avant garde, etc. Ces dernières ne sont pas l'apanage des banlieues riches, au contraire : là, une partie de la population qui préfère l'enseignement privé n'est pas prête à accepter les dépenses d'une nouvelle école communale. De même les jardins fleuris se rencontrent davantage autour de certaines maternelles péri-urbaines que dans les tristes cours de villages.

Mais c'est surtout à l'intérieur de l'école, à l'intérieur de la classe qu'il faut souligner les contrastes, le heurt de pédagogies différentes sinon contradictoires. Les élèves sont souvent aujourd'hui groupés par 4 ou 6 : mais la leçon collective faite au tableau noir et les interrogations de l'ensemble des élèves, levant le doigt lorsqu'ils savent la réponse, n'ont pas disparu, loin de là. Le tableau n'est plus en face de tous et il n'y a plus de point focal où pourrait se placer l'instituteur ou l'institutrice : cela oblige donc les élèves à des contorsions de la tête et du buste. L'attention, toujours requise, oblige d'abord à un effort physique ; même lorsque le travail en groupe n'est pas fréquent, il légitime l'échange entre élèves, autrefois interdit, et rend difficile l'obtention du silence, toujours requis dans les leçons et interrogations collectives. Les élèves sont réprimandés lorsqu'ils parlent sans nécessité, parfois même punis, et le lieu dénommé

piquet (1) n'a pas disparu de certaines petites classes.

En somme, par rapport aux précédents espaces scolaires, celui d'aujourd'hui est déstructuré : le maître n'est plus en position latérale ou frontale par rapport à des rangées d'élèves, mais il n'est pas non plus au milieu d'un sous-groupe d'élèves. Ni maître-surveillant, ni maître-professant, ni (faut-il dire pas encore ?) maître-camarade, il prend successivement diverses positions dans la salle de classe, et son bureau n'est plus guère que le meuble où il range ses affaires.

L'élève est lui aussi mobile : l'abondance du matériel scolaire et les tables sans casier, l'utilisation de dictionnaires, de fiches, la légitimité de l'emprunt à un camarade d'un outil scolaire, etc., rendent nécessaires des déplacements. Mais cela n'a pas fait disparaître la fixité des corps astreints à certaines postures ; simplement cette exigence se dissimule en partie sous les apparences du jeu. Ainsi peut-on voir des élèves apprenant à lire par une méthode phonétique - qui exige une grande concentration puisqu'il s'agit de produire par exemple des b et des p sans adjonction de voyelle - mis en position dite d'écoute : buste droit et mains aux genoux, yeux fixés sur l'institutrice, brève mimique indiquant le branchement sur l'émetteur, etc.

(1) Le "piquet" fut d'abord une punition militaire consistant à passer deux heures debout, un pied sur un piquet. Ce furent ensuite les collégiens qui furent condamnés à passer une heure debout à une place marquée pendant la récréation (voir le Dictionnaire de Littré).

Les nouveaux maîtres parlent beaucoup, mais c'est surtout pour interroger les élèves, les faire parler. Les inspecteurs d'aujourd'hui, même près de la retraite, et les conseillers qui jouent le rôle d'intermédiaires entre eux et les instituteurs, tiennent beaucoup aux classes "animées", même si cela doit créer un relatif désordre qu'ils auraient autrefois condamné (1). Les interrogations, qui portent davantage sur ce que l'élève doit trouver lui-même que sur ce qu'il a appris, entraînent chez lui une tension et une anxiété visibles, accrues par la compétition des mains levées, par la crainte d'être désigné pour répondre ou même seulement invité à le faire si le maître emploie des techniques douces. Que les élèves trouvent par eux-mêmes (2), cet impératif entraîne des questions qui ressemblent parfois aux devinettes, et les réponses se font un peu au hasard. Si elles sont fausses, le maître blâme l'élève pour son ignorance, son étourderie, sa paresse, ou se moque plus ou moins de lui ; ses camarades n'osent pas alors rire trop fort, car ils savent très

(1) J. VOLUZAN (L'école primaire jugée, op. cit., p. 72-73) situe vers 1960 l'apparition de l'encouragement à l'expression et à l'activité chez les élèves dans les rapports d'inspection. Elle montre bien que cette nouvelle exigence entre en contradiction avec les règles uniformisantes et le souci de rendement. "Le schéma nouveau se superpose à l'autre", conclut-elle en citant ce jugement sur une classe : "élèves actives mais ordonnées".

(2) Le psychologue C. ROGERS, inventeur de la non-directivité, a poussé à l'extrême cette idée, soutenant que l'enseignement est soit insignifiant soit nuisible : "Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. Ces connaissances ne peuvent pas être communiquées directement à d'autres". (C. ROGERS, Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1967, p. 198).

bien que ce peut être leur tour dans la minute qui suit. Logiquement la recherche active par l'élève, l'expression libre devraient exclure la punition et même la réprimande. Celles-ci s'adressaient autrefois à l'élève qui ne savait pas ce qu'il aurait dû apprendre : "nous redoutions les interrogations, disait Charles Vildrac, car, si nous hésitions, les coups de règle, les gifles tombaient aussitôt" (1). Il y a donc confusion pratique de deux formes différentes d'interrogations, superposition partielle de deux systèmes de comportement dont les logiques s'excluent.

La rénovation de l'enseignement a les mêmes effets. Telles qu'elles sont enseignées, les mathématiques rénovées juxtaposent deux types de procédés, voire même trois. Prenons l'étude des mesures de capacité, de poids et de volume au cours moyen. On peut établir des expériences permettant aux élèves de constater le poids d'un litre d'eau, la contenance d'un décimètre cube, etc. On peut construire le tableau des relations entre les trois séries de mesure, les élèves devant suivre les flèches pour faire les exercices de conversion. On peut aussi leur demander de raisonner à partir de la connaissance de multiples et sous-multiples de chaque unité de mesure. De même pour la règle de trois : on peut soit procéder par le raisonnement classique de réduction à l'unité, soit utiliser ce que les ma-

(1) Entretien publié par Nos écoles publiques de mars 1956, cité dans E. CHANEL, L'école mal aimée, Paris, le Centurion, 1974, p. 14. Vildrac étant né en 1882, ces souvenirs se rapportent à la fin du siècle dernier.

thématiques nouvelles appellent un opérateur. Les maîtres savent que, de cette seconde manière, les élèves peuvent procéder mécaniquement, et obtenir une très bonne note à l'entrée en sixième. Certains veulent aussi que l'école apprenne à raisonner ; ils font faire de temps en temps des problèmes à la manière traditionnelle...

Entrent également en conflit, à l'intérieur même d'une matière d'enseignement comme le français, la tentative pour faire en sorte que l'élève s'exprime librement dans une situation de communication aussi proche que possible des situations réelles, et, d'autre part, la nécessité non seulement d'améliorer la langue de l'enfant, mais de lui en faire connaître les lois de fonctionnement. Dans le plan de rénovation de l'enseignement du français (1), longuement élaboré au cours des années 60, il est possible de concilier verbalement liberté et contrainte en affirmant que la liberté de langue est d'autant plus grande que les moyens d'expression ont été mieux acquis ; il est possible de demander que l'élève observe par lui-même le fonctionnement de la langue (orale, écrite, poétique...) au lieu de s'entendre imposer des règles. Mais dans la pratique de la classe (2), on en

(1) Il a été appelé plan Rochette, du nom du président de la commission chargée de l'élaborer. On peut suivre les expériences sur lesquelles il s'est fondé en consultant la collection "Recherches pédagogiques" de l'Institut National de Recherches pédagogiques.

(2) Une enquête sur l'application des nouvelles instructions par les instituteurs a été commencée sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI (La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Paris, C.N.R.S., 1977). Nous n'avons pu présenter ici que quelques remarques, fondées sur nos propres observations.

vient très vite à la récitation de définitions, à la mémorisation de notions abstraites, à l'application assez mécanique de règles-recettes.

Prenons l'exemple d'une leçon de grammaire (nouvelle) au cours élémentaire. Méthode active, avec beaucoup d'interrogations, dit l'institutrice. Effectivement, au premier abord on est loin de la récitation des verbes aux différents temps des différents modes, inaugurée au début du XIXème siècle. Les élèves ont à reconnaître des temps dans des phrases ; lorsque l'un d'eux, interrogé, donne une réponse juste, il s'entend demander pourquoi, ce qui l'oblige à réciter la formule (par exemple du "futur II", toujours composé de deux verbes, le second étant à l'infinitif). Lorsqu'un élève ne peut donner l'infinitif, l'institutrice - il lui arrive de qualifier "d'impardonnables" de telles ignorances - rappelle les critères d'identification par la terminaison.

L'exercice de transformation de phrases affirmatives en phrases négatives ou interrogatives donne lieu au rappel par l'institutrice, sur le ton de la récitation, des trois façons d'interroger. C'est une "règle" que les élèves n'ont pas à apprendre par coeur (devoirs et leçons "à la maison" sont officiellement bannis) et qu'ils n'ont pas à réciter au début de la leçon, mais qu'ils ont notée sur un carnet spécial et qu'ils doivent savoir utiliser dans des exercices, autrement dit qu'ils doivent "savoir" au sens traditionnel du terme. Le caractère imagé des consignes, données selon les méthodes attrayantes ("passez cette phrase dans la machine qui dit non"), les quasi-

manipulations (souligner avec trait de couleur le groupe-sujet et le déplacer), contrastent avec l'utilisation d'un vocabulaire abstrait ("il faut changer le déterminant"), difficilement saisi par une partie des élèves, dont les réponses apparaissent comme non dénuées de ce psittacisme tant honni depuis un siècle. On peut aussi observer le même phénomène paradoxal que signalaient les inspecteurs de la fin du siècle dernier : certains élèves ne peuvent faire les phrases simples qu'ils prononcent dans la vie courante ou font des erreurs de construction de phrases qu'ils ne commettent pas dans les situations de communication réelle (... "pas des arbres" au lieu de "pas d'arbres") parce qu'ils appliquent une consigne, observent une discipline de type militaire. Et ils ont autant de difficultés, et peut-être le même genre de difficultés, à faire le texte dit libre couronnant ces "activités grammaticales" que leurs prédécesseurs pour faire la narration dont le sujet et le canevas leur étaient fournis.

Cette espèce de dissimulation des règles n'est pas le propre de la grammaire. Dans la classe, toutes les règles ont un statut ambigu, qui tranche avec les anciens "il faut...", "il ne faut pas...". Ainsi lorsqu'il s'agit d'écrire dans le cahier. Autrefois, à l'époque de la dure discipline des cahiers bien tenus et des pages arrachées, l'élève savait qu'il devait entre deux exercices ou résumés de leçons sauter une ligne, mettre un titre souligné en écriture moyenne, etc. Aujourd'hui, le cahier subsiste, et une certaine propreté, une certaine clarté de présentation sont toujours demandées : mais on n'édicte plus de règles rigoureuses, ce qui passerait pour tâtillon. On ne se

contente pas non plus d'indiquer le but général - par exemple la clarté, la lisibilité - en laissant totalement à l'initiative de l'élève le choix des moyens. De sorte que beaucoup d'élèves sont constamment dans une quête anxieuse de la règle ("combien de lignes faut-il sauter ?", "Est-ce qu'on écrit dans la marge ?").

Il y a cependant des cas où apparaissent de nouvelles modalités d'élaboration des vérités et de mise en place des normes. Nous avons déjà évoqué cette discussion devant un magnétophone sur un spectacle de théâtre pour enfants, où le rôle de l'institutrice se borne à empêcher de parler en même temps et à faire s'exprimer tous les élèves : ce n'est pas elle qui élabore le jugement, même si à la fin elle résume et souligne ce qu'elle juge essentiel dans ce qui a été dit. De même, dans le cadre des activités d'éveil, un groupe d'élèves peut être chargé d'exposer son expérience, d'apporter documents et objets ; ensuite un texte est rédigé par toute la classe. Cette façon de faire est très différente de la leçon de choses selon Me. Kergomard : les élèves étaient intéressés et posaient des questions, certes, mais c'était l'institutrice qui, à propos de l'ortie ou du chanvre, révélait aux enfants les vérités de la science botanique et les règles de la morale. Ne croyons pas cependant que les institutrices modernes s'effacent totalement : il vaudrait mieux dire qu'elles jouent un rôle plus effacé, et leur satisfaction est grande lorsque les élèves manifestent vis à vis d'eux-mêmes les mêmes exigences qu'elles (par exemple, dans l'élaboration collective du texte, lorsqu'ils font attention de diversifier leur vocabulaire et d'élaborer des phrases complexes).

Si l'on généralisait et portait à la limite ces pratiques observées, on obtiendrait un modèle qu'on pourrait appeler la normalisation - au sens précis où ce terme désigne l'ensemble des règles résultant de l'accord entre producteurs. Par opposition à la discipline imposée de l'extérieur, ou acceptée parce que la validité en est reconnue grâce aux lumières de la raison présente en chaque individu, la norme est élaborée par le groupe grâce à la discussion du comportement ou des opinions de ses propres membres. Etant ce que font la majorité des gens - les autres, par définition, sont anormaux - la norme est susceptible d'être dégagée par les observations des gens sur eux-mêmes, mais aussi par des observations et des expérimentations savantes. Le savant est donc parfois appelé à participer aux réunions du groupe : mais son rôle est d'aider, il est le technicien mettant ses moyens au service du groupe, ou un membre du groupe ayant un peu plus de moyens que les autres.

Ce modèle pourrait servir à comprendre plusieurs institutions pédagogiques des sociétés contemporaines, certains modes d'organisation et d'équipement urbains, mais il peut aussi éclairer certains aspects du fonctionnement de l'école. Quoique l'autodiscipline partiellement mise en place dans les lycées n'ait pas atteint l'enseignement primaire (pas plus que la pratique professorale consistant à attendre que les élèves aient "décidé" de se taire pour commencer un cours), aux exemples déjà évoqués on peut ajouter celui de la surveillance des récréations. On tolère des jeux, autrefois interdits parce qu'ils pouvaient provoquer des dégâts matériels, à condition que les joueurs sachent

s'imposer certaines limites d'espace et de gestes. Sauf cas de blessure, l'enfant qui vient se plaindre d'agression au maître ou à la maîtresse de surveillance s'entend répondre qu'il doit s'arranger avec ses camarades. En un mot, c'est au groupe des pairs, et non plus à l'autorité supérieure, qu'il appartient de résoudre les problèmes qui sont, comme on dit souvent aujourd'hui à l'enfant, "ses" problèmes (1).

On peut faire des remarques analogues à propos du remplacement de la leçon de morale par une discussion ménagée entre les élèves par les maîtres, et portant non plus sur un sujet ou un texte prévus à l'avance, mais sur un fait qui vient de se produire. (Contrairement à ce que l'on affirme couramment, en effet, c'est la leçon qui a disparu, non la morale elle-même) (2). L'étape intermédiaire de cette évolution pourrait être représentée par un manuel de morale dont se servaient les instituteurs dans les années 60 et qui montre le rôle joué par la science psychologique dans la normalisation. Les auteurs préconisent dans leur préface une méthode qui consiste à dégager un enseignement

(1) Bien que non seulement la terminologie qu'il utilise mais l'analyse qu'il esquisse soient différentes de celles ici proposées, on rapprochera ces remarques de celles de D.RIESMAN, La foule solitaire, Paris, Arthaud, 1964. En attendant que soient réalisées des études comparatives, on trouvera quelques indications sur les méthodes pédagogiques en Angleterre et aux Etats-Unis dans G.W. BASSET, Innovation in primary education, a study of recent developments in England and the U.S.A., London, New-York, J. Wiley, 1970.

(2) Par contre les remontrances, sinon la leçon, concernant ce qu'on appelait autrefois la civilité, n'ont pas disparu : certains maîtres, lorsque les enfants passent en rang devant eux pour entrer en classe, vérifient la coiffure, le laçage des souliers, la propreté des mains...

moral de faits et de problèmes discutés par les élèves. Dans un premier temps, l'instituteur doit soumettre au jugement des élèves des comportements, des faits révélés par des enquêtes, etc. "Ils constituent, disent-ils, de véritables tests, semblables à ceux dont Alfred Binet et plus récemment Jean Piaget se sont servis pour l'étude du jugement moral chez l'enfant". Chaque élève donne sa réponse au problème. Ces réponses, on les "discute en commun, on cherche où est le bien. De cette discussion se dégage un enseignement moral". L'aptitude du groupe à penser le bien est si certaine que les textes à lire après la discussion n'apportent plus rien quant au jugement moral : outre leur fonction intellectuelle - ils servent de leçon de lecture - ils ont pour objet de susciter l'émotion (admiration ou indignation) qui portera à agir. Comment, en effet, pourrait-il y avoir divergence, étant donné que les psychologues ont déterminé à l'avance quels étaient les jugements de la plupart des enfants (d'une société donnée) parvenus à un certain "stade génétique" ? Ainsi les pédagogues ont la caution de la science, et les éduqués les satisfactions de l'autogestion.

Toutefois, ces méthodes de groupe ne vont pas sans un certain rétrécissement et affadissement de la morale : tout ce qu'on peut demander à l'enfant participant au groupe, c'est de devenir sociable, d'accepter la décision de la majorité, d'accepter une règle commune. Le contenu de la règle est au second plan. L'école de la troisième République, avec les leçons matinales, les rappels à l'ordre des maîtres, parfois les activités de la coopérative scolaire, transmettait à ses élèves une gamme

étendue et précise d'idéaux et de sentiments ; quelles que soient l'évolution ultérieure qu'ils ont connue et les influences qu'ils ont subies, les hommes passés par cette école en gardent encore des traces. L'école d'aujourd'hui transmet une petite morale quotidienne du bon accord entre tous.

De manière générale, avec le raccordement complet du primaire au second degré, la tentative d'introduction du "tiers-temps pédagogique", l'école enseigne moins qu'autrefois. La durée de la journée scolaire n'ayant pas diminué (on sait qu'en Allemagne les écoliers rentrent chez eux au début de l'après-midi), l'enfant connaît de plus en plus deux séries successives d'activités : les activités scolaires proprement dites (langue, calcul essentiellement) et les activités physiques ou d'éveil. Certaines écoles sont mêmes "ouvertes" : une partie des locaux est utilisée par les élèves et les adultes du quartier pour faire de l'artisanat, du théâtre, etc. avec des animateurs socio-culturels. Ces écoles accusent un contraste qui existe dans les autres et qui fait problème : si tous les maîtres ne sont pas favorables à de telles expériences et cherchent à revenir à des formules plus traditionnelles, c'est qu'il est alors difficile, pour employer l'expression courante, de "tenir" les élèves en classe.

Ce qui coexiste dans l'école, et s'y heurte, ce n'est pas la liberté et la discipline, mais deux techniques pédagogiques. Autrefois le dessin, la peinture, le modelage, les activités manuelles pouvaient avoir pour fonction à la fois d'occuper l'enfant, de lui apprendre à se tenir tranquille et de

l'exercer à soumettre ses gestes à des règles. Maintenant, dans le dessin, la poterie, les activités artistiques, l'enfant est toujours contraint d'une certaine manière : contraint à être actif, à ne pas gêner les autres ou à coopérer avec eux s'il s'agit d'activités collectives. Mais de plus, il doit créer, s'exprimer. On pourrait généraliser à l'ensemble des activités dites culturelles, y compris celles qui s'introduisent dans les écoles, ce qui s'est passé pour la danse : aux figures imposées de la danse classique, aux longs exercices devant le miroir pour juger de la conformité au modèle, se substituent les gestes libres de "l'expression corporelle" sous le regard plus ou moins approbateur des autres. Il y a dans ce deuxième cas aussi une éducation, mais elle est apprentissage de techniques censées être de simples moyens ; elle est conçue surtout comme levée des inhibitions permettant à une nature supposée bonne - autrement dit aux bons côtés de la nature - de s'affirmer, de se développer, de s'épanouir.

L'enfant discipliné, l'enfant raisonnable, l'enfant épanoui : nous n'avons pas là trois stades successifs par lesquels seraient passés le rapport d'enfance et l'école comme institution de socialisation entre le XVII^{ème} siècle et nos jours, mais plutôt trois types de rapport pédagogique qui coexistent dans les écoles d'aujourd'hui, où, selon les cas, l'un ou l'autre prédomine. Il en résulte que les parents des différentes classes sociales, qui n'ont pas les mêmes attentes à l'égard de l'enseignement, n'ont tout-à-fait les mêmes rapports avec leurs enfants,

préfèrent telle école à telle autre, tel instituteur ou institutrice à tel autre.

On ne saurait donc conclure à l'avènement inéluctable, à travers une phase chaotique de crise, d'un nouveau type d'école, dont seraient éliminées les dernières subsistances d'un passé en général jugé défavorablement. Tout d'abord parce que, comme l'a rappelé M. Weber, ce n'est pas à la sociologie qu'il faut demander des prophéties. Ensuite parce que les prévisions sur les changements de l'école sont souvent fondées sur l'idée fausse selon laquelle ces derniers seraient principalement liés au remplacement des instituteurs formés, dans les Ecoles normales, aux anciennes méthodes, par de jeunes instituteurs, ou plutôt institutrices, plus ouvertes aux innovations parce que jeunes et ayant fait des études secondaires ou même parfois une ou deux années d'enseignement supérieur. Or il suffit d'interroger quelques "remplaçantes" débutantes pour s'apercevoir que ni leur formation ni leur statut dans l'institution ne leur permettent de faire autre chose que de se raccrocher aux recettes les plus éprouvées. De plus, nous avons pu vérifier que c'est lorsque les conditions institutionnelles sont optimales, en particulier lorsque l'école a un taux élevé d'enseignants titulaires, un faible taux d'enseignants jeunes et formés "sur le tas", que l'on a le plus de chance de voir apparaître des formes nouvelles d'activités pédagogiques.

Un enquête réalisée sur les années 1966-1970 a porté sur la fréquentation, par les écoles du département du Rhône, du

théâtre pour enfants (1). Outre son objectivité par rapport à des réponses à un questionnaire, cet indice, quoique limité, présente l'avantage de ne pas porter sur une activité pouvant rester très isolée dans l'ensemble des pratiques pédagogiques, puisque le spectacle était accompagné d'une action auprès des instituteurs et d'un dossier en permettant l'exploitation (discussions, textes, dessins, etc.). Les résultats révèlent, outre un clivage ville/campagne (2), le rôle que jouent deux caractéristiques des écoles étudiées : les établissements qui ont les taux les plus forts d'instituteurs en milieu ou fin de carrière et d'instituteurs titulaires sont ceux qui ont aussi les taux les plus élevés de fréquentation du théâtre (3). Les changements pédagogiques n'apparaissent donc pas comme des coups de mains de franc-tireurs agissant contre l'institution. On ne peut dire non plus, comme on le fait souvent en le déplorant, qu'ils viennent d'en haut, c'est-à-dire de l'Etat : le rôle de groupements comme les

(1) Voir les rapports de recherche du Centre de Sociologie de l'éducation (Université Lyon II) de 1972 à 1974, par A. Battegay et R. Bernard. Voir à l'annexe III quelques précisions et résultats complémentaires concernant cette étude.

(2) Parmi les villages figurent évidemment nombre de communes dont les habitants ne sont pas seulement des agriculteurs, mais aussi des ouvriers et employés allant travailler dans les villes. Cependant on n'observe pas de clivage entre quartiers ou communes sub-urbaines riches et pauvres.

(3) "Le théâtre pour enfants à Lyon", par R. BERNARD, Rapport de recherches du C.S.E., 1973-1974, Université Lyon II, (ronéoté) p. 71-74. En ne considérant que l'agglomération lyonnaise pour annuler l'effet de la distance école-théâtre, on peut montrer que ce sont les équipes pédagogiques comportant le plus d'enseignants âgés qui emmènent davantage les élèves au théâtre.

Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation actives (C.E.M. E.A.) dans le développement, par exemple, du théâtre pour enfants a été très important. Mais les procédés qu'élaborent ces groupes, le plus souvent d'ailleurs formés de pédagogues, restent expérimentaux et localisés, sauf s'ils entrent, ou peuvent entrer moyennant certaines modifications, dans une nouvelle logique institutionnelle.

Pour achever de déterminer ce qu'est l'école d'aujourd'hui par rapport à celle d'hier et, dans la mesure du possible, ce qu'elle tend à être, il faut donc voir comment elle recrute et forme ses agents, et aussi quels sont ses produits.

