

A propos de la non-directivité *

par Louis Not

*(Département des sciences de l'éducation,
Université de Toulouse-le-Mirail)*

La non-directivité est difficile à définir, car elle est susceptible de prendre diverses formes et différents degrés, c'est pourquoi, dans son ouvrage, G. Snyders a choisi de renoncer à cette définition préalable au profit d'une étude en extension : il présente les différents systèmes en crescendo et les analyse à partir des expériences ou textes fondamentaux, selon deux axes, l'un politique, l'autre pédagogique.

Il part des expériences de Lewin, Lipitt, et White. Elles tendent à montrer, on le sait, la supériorité d'un groupe démocratique par rapport aux groupes où le moniteur est, soit autoritaire, soit non-interventionniste ; mais le sens donné à ces qualificatifs est discutable, et les activités proposées aux élèves sans rapport avec celles qui caractérisent la classe. Instructives pour une connaissance des effets de groupe dans une classe, ces expériences n'apportent rien au delà. Pour elles comme pour les observations effectuées par Lewin, à l'occasion d'une campagne de propagande auprès des ménagères, la question fondamentale est de savoir à quel moment on entre dans le pédagogique.

Avec S. Neill, ce sont les « libres enfants de Summerhill », mais de quoi sont-ils libérés ? se demande l'auteur ? Où conduit le rejet systématique de toute contrainte (ordres, interdits, prescriptions ou guidages) qui laisse l'enfant se diriger à partir de son désir ? Sur le plan politique, c'est au conformisme et à la bonne conscience par refus de vérité au nom de la faillite du monde, à la sélection conservatrice par sacralisation du désir, et à une rupture avec le monde par une psychologisation des problèmes sociaux qui en masque les aspects politiques. Sur le plan pédagogique, l'Autre, conçu comme limite à la liberté de chacun (à quoi s'oppose la conception marxiste de l'Autre comme réalisation de cette liberté) et les présupposés d'incommunicabilité et de non-convergence entre l'enfant et l'adulte, justifient la non-directivité mais laissent place aux préjugés, stéréotypes et autres « vérités » de l'enfant, faute des supports offerts par un

* Présentation du livre de G. Snyders : *Où vont les pédagogies non directives*, édité par les Presses Universitaires de France, Collection S.U.P., Section l'Éducateur, 324 p., Paris, 1973.

milieu de vie et une culture qui sont ici récusés. Au total, même à l'égard de la sexualité libérée, la sagesse des élèves de Neill apparaît plus comme un refoulement que comme un dépassement de leurs problèmes et l'affirmation d'égalité entre eux et lui est finalement illusoire. Ce qui est positif ici, c'est d'avoir osé la vie sexuelle, scruté les prescriptions et contraintes et dénoncé les menaces et craintes qui leur sont corrélatives, enfin d'avoir proposé une éducation qui s'oriente vers le bonheur de l'enfant en faisant appel à sa personnalité tout entière et pas seulement aux activités intellectuelles. Hélas, la dernière ligne est sans espoir : « Non, les enfants de Summerhill ne sont pas heureux. »

Avec M. A. Bany et L. V. Johnson, le maître adopte une attitude aussi neutre que possible pour permettre aux élèves d'apprendre ce qui est juste et constitue des comportements acceptables à travers des activités collectives de type scolaire ou autre, effectuées en régime démocratique. Mais la démocratie ne se limite-t-elle pas aux enfants issus des classes favorisées qui ont plus de moyens que les autres pour se faire entendre ? N'a-t-on pas systématiquement écarté les situations authentiquement conflictuelles qui risqueraient de faire voler la méthode en éclats ? Qu'obtient-on d'autre qu'une soumission au groupe qui n'a rien de commun avec la démocratie ? Et du point de vue pédagogique, n'y a-t-il d'autre choix que la non-directivité ou l'autorité bornée à laquelle on l'oppose ? L'auteur remarque qu'il est facile de rendre les enfants satisfaits en renonçant à évaluer, à juger, à critiquer leurs opinions et leurs travaux, mais n'est-ce pas encourager l'infantilisme et risquer de susciter l'anxiété que provoque un monde où tout est également accepté, mais par là-même également dédaigné ? Enfin, le projet conduit à sacrifier l'acquisition du savoir au développement émotionnel bien qu'une telle rupture soit insoutenable. Il reste, et c'est l'aspect positif du système, l'importance du groupe-classe, et l'idée que le rapport pédagogique est rapport à un groupe dans une perspective de réciprocité.

Organisant et dirigeant eux-mêmes leurs activités, les groupes de 4 à 6 adolescents préconisés par B. Kaye et I. Rogers sont théoriquement souverains. L'enseignant n'a qu'à se mettre à la disposition des élèves pour les soutenir dans la vie qu'ils ont eux-mêmes choisie, et ceux-ci restent libres d'accepter ou de rejeter ses conseils. Mais, remarque G. Snyders, si on leur laisse ce pouvoir, n'est-ce pas « qu'on va les faire vivre dans des situations où ils ne (s'en) serviront guère que pour accepter les vues de l'adulte » ? Les risques de manipulations à travers les interventions magistrales même conformes au système lui paraissent évidents. La cohésion du groupe, société très inégalitaire, fait gravement problème si l'éducateur reste fidèle aux recommandations ; en outre, il n'est pas sûr que l'élève soumis à l'autorité du groupe n'en vienne pas à regretter celle du maître. Il y a aussi les risques d'erreur au plan de la connaissance, mais les résultats ne sont-ils pas dévalorisés dans cette pédagogie où l'on paraît se satisfaire de l'« être ensemble » sans se préoccuper de résultats et de besoins culturels nouveaux ? Restent positifs, la réaction contre le maître souverain absolu, la perception du groupe comme un lieu où les enfants peuvent s'entraider, la sécurité qui s'ensuit et les plaisirs qu'on y goûte.

Toutes ces pédagogies s'organisent sur le modèle du « grand frère qui aide de ses conseils sans jamais imposer son autorité ».

Au-delà vient C. Rogers, « le thérapeute présent qui

s'efforce à ne pas peser plus qu'un absent », « pour pouvoir s'acquitter de sa fonction et acquérir une nouvelle sorte de présence ». Sa pédagogie, transposition de sa thérapeutique, procède de fondements identiques : les personnes sont en situation d'incommunicabilité radicale ; chacune a toutes ses ressources en elle-même, et toute intervention directive la dévalorise, d'où la joie d'être soi-même qui coïncide avec le Bien ; l'individu retrouve sa bonté fondamentale dès qu'il est libéré de ses attitudes de défense et ouvert à l'intégralité de son expérience, et celle-ci ne peut être éprouvée qu'à l'abri de l'angoisse liée aux exigences d'autrui. Il faut au client (ou à l'élève) une atmosphère exempte de menace, un Autre avec lequel s'exprimer et qui jette un regard nouveau sur l'expérience considérée. Il lui faut se convaincre qu'il possède toutes les ressources pour surmonter ses difficultés, et il a besoin de quelqu'un qui joue le rôle de miroir dans le dialogue mené avec lui. Concrètement, le professeur n'exerce aucun pouvoir sur l'étudiant, il n'impose pas de travail, renonce à juger ou évaluer, et ne fait d'exposé que si on le lui demande ; mais ses opinions ne prennent jamais valeur de modèle ; son rôle est de créer un climat dans lequel, se sentant compris et admis, l'élève ait envie de s'exprimer et y parvienne ; l'enseignement est confrontation de l'étudiant avec des problèmes qui le concernent.

A. G. Snyders, cette perspective « paraît déboucher sur des résultats entièrement conservateurs et conformistes ». On s'y propose de changer l'individu pour lui faire voir autrement l'ordre du monde sans toucher à celui-ci, comme si tous les obstacles étaient en l'individu et aucun dans le monde ; c'est laisser croire en particulier que les problèmes sociaux se réduisent à des problèmes de communication et engendrer ainsi des attitudes de compromis et de résignation. Plus généralement, l'auteur voit, dans le système, une idolâtrie du changement sans réflexion sur ses objectifs, et un retour à un formalisme scolastique quand on se propose d'apprendre à apprendre, et d'apprendre à changer sans se préoccuper des connaissances à apprendre : il n'y a ici rien à apprendre, et la seule œuvre valable, c'est de se raconter. En somme, cette pédagogie qui n'a d'autre désir que la relation enferme l'individu en lui-même et dans l'incommunicabilité, qu'il s'agisse de parents et enfants, générations entre elles, thérapeute et client, professeurs et élèves, et finalement entre les élèves et la culture. Tout n'est sauvé que par la Providence qui apparaît comme le concept implicite mais central du rogerisme, inspirateur d'acceptation conservatrice. Enfin, c'est une pédagogie de psychiatre ; le glissement d'un domaine à l'autre est sans doute illégitime et dangereux « dans la mesure où la communication, la relation veulent se poser comme épuisant la totalité de l'acte pédagogique » ; il n'en est pas moins vrai qu'ainsi « Rogers dévoile les risques inhérents au rapport pédagogique et incite par là l'enseignant à une vigilance constante ». Aussi faut-il le dépasser, et non pas l'ignorer.

Un pas de plus et le psycho-pédagogue abandonne tout pouvoir dans la conviction qu'il sera repris en charge par le groupe. « Mais, est-il possible de jouer à l'absent ? » se demande l'auteur.

Et il analyse d'abord les hésitations de G. Ferry pédagogue sur la définition de la non-directivité (enseignant de type compréhensif ou qui a abjuré tous ses pouvoirs) sur l'importance des contenus enseignés (priorité au relationnel ou au cognitif ?) sur la place du maître (privilegié par essence ou un parmi les autres ?) Néanmoins, son travail révèle l'importance du groupe pour arracher l'élève à

« l'écrasant face à face avec le maître », lui permettre à travers rôles et initiatives de sortir d'une dépendance de type infantile, susciter la participation effective de tous, et par là-même l'apprentissage du travail et de la coopération : il provoque en même temps un renouvellement du rapport pédagogique et, à travers lui, de la relation à autrui. Quant à son travail de psychologue analysant dans un climat non directif les communications à l'intérieur d'une classe pour lever les blocages, il peut suggérer un certain type de fonction psychologique à condition qu'on n'en vienne pas ainsi à privilégier les opinions et attitudes les plus infantiles comme dans cette expérience où « on a refusé le professeur pour se précipiter dans les nostalgies du petit enfant accroché à sa mère ».

Pour D. Hameline et Sœur M. J. Dardelin, le danger de l'enseignement traditionnel n'est pas fondamentalement dans les contraintes qu'il impose, mais dans l'aide qu'il apporte en mâchant la besogne et en réduisant les tensions dans le groupe, aide méprisante et contraignante, trop facilement acceptée par l'élève. Le groupe doit construire lui-même sa solution ; abandonnant toute autorité, le maître prend un rôle d'expert répondant à toute demande. Mais contrairement à ce qu'on affirme souvent, la non-directivité engendre l'angoisse ; le groupe doit d'abord la vivre ; il en sortira grâce aux élucidations qu'apportera le maître sollicité d'intervenir, et s'orientera alors vers la coopération communautaire. Mais le maître ne retrouve-t-il pas ainsi et par les informations qu'il apporte, son autorité, en apparence abolie ? Il laisse au groupe la responsabilité des sanctions, mais n'entretient-il pas ainsi l'angoisse ? Enfin, dans la recherche du vrai, « toutes les propositions, celles du maître, celles des philosophes, celles de professeurs se trouvent placées à égalité sur le même plan » d'où scepticisme entraînant conservatisme, mais l'angoisse n'est pas dépassée. G. Snyders montre qu'ainsi conçue, la non-directivité s'inscrit parfaitement dans une perspective chrétienne, et il dresse une critique parallèle de l'une et l'autre, soulignant, au passage, le mérite qu'il y a à avoir révélé « l'inquiétude au sein d'une non-directivité qui avait tendance à se poser comme solution paisible ».

M. Lobrot note aussi cette angoisse première dans la classe autogérée en qui il voit la solution au problème posé par le rapport entre les tâches scolaires et l'existence de l'enfant, inséparable du rapport vécu entre maître et élèves. Tout pouvoir, on le sait, y est aboli : la contribution magistrale s'y réduit à fournir les informations demandées et à élucider les expériences vécues ; la dialectique « entre moi et l'autre » y assure les incitations à l'activité et le développement du savoir ; le groupe trouve ses orientations, toutes supposées bénéfiques, par les seules vertus de la jeunesse. Mais n'est-on pas ainsi amené à masquer la lutte des classes en centrant tout sur celle des générations ? Cette pédagogie n'implique-t-elle pas une dévalorisation des contenus au profit des méthodes ? Le pouvoir laissé vacant ne risque-t-il pas d'être repris, inchangé par tel élève ou tel clan ? L'analyse fondamentale du pouvoir magistral n'est-elle pas sujette à caution ? Le refus de toute contrainte n'implique-t-il pas la substitution de l'unanimité à la majorité, et dès lors, la nécessité de contenter tout le monde ? Enfin, la pédagogie est-elle toute puissante pour transformer la société ? Telles sont les principales directions que prend la critique de G. Snyders en montrant d'ailleurs que cette pédagogie nous force à clarifier nos positions, parce qu'elle refuse les demi-mesures.

Tous ces systèmes lui inspirent « beaucoup de craintes,

un peu d'espoir », titre de la première partie. La formule s'inverse pour la pédagogie de F. Oury analysée au début de la seconde qui est orientée « vers une solution ».

Ici, l'adulte exerce une influence sur l'enfant par l'intermédiaire d'institutions coopératives créées pour et par la parole des enfants, constamment revisables par le groupe lui-même et dans lesquelles chacun, pourvu d'un rôle approprié, a toute liberté pour s'exprimer. Sanctions et classements sont maintenus mais épurés de leur signification traditionnelle par le fonctionnement de l'institution elle-même. Les décisions sont prises en conseil d'équipe ou de coopérative dont la fonction est en particulier de « dédramatiser et clarifier le discours ». Mais la valeur des interventions de l'adulte est reconnue, et l'institution reste, en fait, sous son contrôle, faute de quoi on reconnaît qu'elle ne pourrait fonctionner. Les illusions habituelles touchant la spontanéité enfantine et la non-directivité sont ainsi dépassées, d'où l'espoir suscité ; pourtant, il reste l'indifférence aux contenus et aussi quelques équivoques à propos de la non-directivité, en particulier une insuffisante élaboration des notions de liberté et de conflit, d'où chez F. Oury une difficulté à saisir le rôle qu'il joue, et dont il se sauve en rejetant toute analyse théorique de son système ; de là sans doute les quelques craintes qui subsistent chez G. Snyders.

En « interlude », il nous rappelle les exigences auxquelles prétend répondre la non-directivité, et il montre que celle-ci les a dévoyées. La coopération est dévoyée dans l'idée que tout ce que trouve le groupe sera également convenable, ce qui érode les points de vue et n'atteint que les lieux communs. La joie du groupe l'est dans l'illusion qu'il « va atteindre, par ses propres forces, la solidarité, l'entraide, la démocratie ». La communication l'est « en effusion de personne à personne ». L'esprit critique se dilue dans la contestation du maître et la négation de toute vérité. « De la même façon (...) paraissent (...) dévoyés les termes d'originalité, créativité, adaptation au nouveau ». Il en est de même pour le refus de travailler pour la note : le rejet de tout contrôle aboutit à un aristocratie qui favorise les mieux pourvus et défavorise les autres. La mise en question de l'autorité est dévoyée d'une part « dans le refus de distinguer entre l'autorité du maître et celle du patron ou du policier ; d'autre part, dans l'idée qu'il suffit aux enfants d'être (...) entre eux pour devenir libres » ; la liberté aussi se dégrade souvent par manipulation. « La valeur et la richesse de l'enfant » sont « dévoyées par le rêve de l'enfant préservé, l'enfant pur en face d'un monde condamné ». Le souci d'un enseignement qui ne nuise pas aux défavorisés l'est tantôt en refus de noter, tantôt en refus de la culture. La non-directivité, estime G. Snyders, « est le refuge de ceux qui constatent l'échec de l'école bourgeoise et « qui, ayant découvert la critique politique des contenus enseignés, se réfugient dans le refus, la négation et finalement le mépris », et il se demande alors si le marxisme peut inspirer une pédagogie.

Une pédagogie progressiste retire la primauté aux méthodes, y compris celles qui concernent la relation maître-élèves pour la conférer aux contenus ; pour toucher l'enfant, ceux-ci doivent être en continuité avec son expérience courante, mais aussi en rupture avec elle car elle a besoin de la culture pour surmonter ses insuffisances ; c'est une telle synthèse qui constitue l'expérience fondamentale du marxisme. Après avoir précisé ruptures et continuité, l'auteur analyse les applications pédagogiques à travers deux thèmes : l'enseignement de l'antiracisme et le rapport

pédagogique à la culture, et il montre ainsi comment sont alors évitées les erreurs ou faiblesses qu'il a dénoncées dans les pédagogies non directives. Il s'agit de tenir les deux bouts de la chaîne, celui de la culture que l'élève tire de l'expérience courante, et celui de la culture élaborée que représente le maître, et de passer par continuité mais en rupture, de l'une à l'autre. Cela permet une réinsertion des modèles sans que s'ensuive la servilité de l'élève; au total, c'est dans tous les domaines que se réalise dans l'école marxiste la synthèse continuité-rupture. Et pour conclure, G. Snyders rejette l'idée d'une école non-politique, leurre tendu par la bourgeoisie aux fins de susciter scepticisme et conservatisme comme le font les pédagogies non-directives; une pédagogie inspirée du marxisme permet au contraire de « briser les dilemmes entre l'originalité créative des enfants et le caractère impersonnel de ce qui est enseigné, entre la liberté des élèves et l'autorité du maître ».

Le congrès de Wrocław

Un congrès international pour l'amélioration de l'enseignement de la chimie s'est tenu sous l'égide de l'U.N.E.S.C.O. à Wrocław (Pologne) du 17 au 22 septembre 1973. Il était organisé en collaboration avec l'I.U.P.A.C., l'Académie des Sciences Polonaise et le Ministère de la Science, de l'Enseignement Supérieur et de la Technique Polonais. Il a regroupé environ 120 personnes.

Les objectifs de ce congrès, définis préalablement lors d'une réunion U.N.E.S.C.O.-I.U.P.A.C. (juin 1972) peuvent être formulés comme suit :

1. Prendre connaissance des problèmes actuels et des tendances nouvelles apparues lors des quatre dernières années et concernant l'enseignement de la chimie à tous les niveaux, dans les cadres d'enseignements traditionnels et en dehors de ces cadres.
2. Analyser ces problèmes.
3. Compte tenu de l'analyse, établir un plan de coopération pour une durée de quatre ans entre les organisations internationales, nationales et régionales visant à l'amélioration constante de l'enseignement de la chimie.
4. Préparer les documents nécessaires à la réalisation du tome IV des *Tendances nouvelles de l'enseignement de la chimie* publié par l'U.N.E.S.C.O. (anglais et français), visant à diffuser sur une grande échelle l'analyse des problèmes et les solutions proposées.

Pour atteindre ces objectifs, treize documents de travail dont on trouvera la liste ci-après ont été soumis à amélioration et critiques en vue d'élaborer les versions définitives.

Les auteurs de ces documents d'orientation ont été choisis pour l'intérêt qu'ils portent à ces questions et pour l'activité qu'ils déploient. Ils ont reçu des instructions précises afin de ne pas exposer leurs idées personnelles, mais plutôt de donner une analyse objective et complète de tous les documents disponibles, et de présenter, avec une bibliographie à l'appui, un résumé des problèmes, des tendances et des mesures à prendre.

Chaque participant siégeant à titre personnel a été affecté à un seul groupe de travail, selon ses préférences. Il a été tenu compte pour la constitution de ces groupes, de la distribution géographique des participants, des facteurs

linguistiques, etc. Chaque groupe a fonctionné pendant 9 heures, en discussion libre, animée par un président.

Il était également possible, compte tenu de l'égal intérêt que chacun pouvait avoir à suivre les discussions de plusieurs thèmes, d'intervenir par écrit et de discuter avec les différents rapporteurs au cours d'une session spéciale de chaque groupe.

En résumé, tout a été mis en œuvre pour contribuer à obtenir des documents définitifs très complets. Ils porteront sur :

A. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des changements des besoins de la société*, par Terlon Claire (France).

B. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des changements des besoins de l'industrie et des besoins évolutifs des autres professions*, par Stern Edward S. (Royaume-Uni).

C. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu de l'évolution dans la nature et la structure de la chimie*, par Jezowska-Trzebiatowska B. (Pologne).

D. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des caractéristiques évolutives des étudiants*, par Guerrero Ariel H. (Argentine).

E. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des nouveaux objectifs plus détaillés de l'étude de la chimie*, par Frazer Malcolm J. (Royaume-Uni).

F. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu d'une nouvelle interprétation du processus psychologique de l'étude de la chimie*, par Hofacker Ursula (République Fédérale d'Allemagne).

G. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des changements dans les méthodes d'enseignement de la chimie, y compris dans le rôle du travail en laboratoire*, par Achmad Sjamsul (Indonésie).

H. *Facteurs exerçant une influence sur les cours et programmes d'enseignement de la chimie compte tenu des possibilités croissantes de la nouvelle technologie de l'enseignement*, par Rao C. N. R. (Inde).

I. *Nouvelles approches du processus de développement et appréciation des programmes et cours de chimie*, par Cohen David (Australie).

J. *Amélioration des techniques d'appréciation des résultats acquis par l'étudiant*, par Ashford T. A. (États-Unis d'Amérique).

K. *Tendances nouvelles de la formation et du perfectionnement des professeurs de chimie*, par Bogatski A. V. (République socialiste soviétique d'Ukraine).

L. *Approches diverses pour l'amélioration de l'enseignement de la chimie*, par Illuminati G. (Italie).

M. *Coopération internationale pour l'amélioration des méthodes d'enseignement de la chimie : tendances et moyens*, par Parry Robert W. (États-Unis d'Amérique).

La date de parution du tome IV des *Tendances nouvelles de l'enseignement de la chimie* n'est pas encore connue. Il est clair que l'ensemble des documents A à M, même sous leur forme de projets, est extrêmement intéressant. Comme ils représentent plus de 200 pages dactylographiées, il paraît impossible d'envoyer un jeu à toutes les personnes qui en feraient la demande au Secrétariat de la S.C.F. Cependant, quiconque, intéressé par un (ou deux) d'entre eux, pourra l'obtenir en écrivant à ce Secrétariat.

Les séances plénières, suivies de débats, portaient sur : *Où va la chimie* par N. N. Semenov, lauréat du prix Nobel (U.R.S.S.), *Où va l'éducation* par A. Kaddoura (République Arabe de Syrie), *Problèmes futurs de la société concernant les scientifiques* par P. Harper (Royaume-Uni).

Enfin, des débats sur des problèmes bien connus pour ne jamais réaliser l'unanimité des points de vues ont été organisés : *Organisation et contenu des cours de l'enseignement de la chimie élémentaire*, *Nature et degré de la formation pédagogique des professeurs de chimie*

à différents niveaux, *Enseignement de la responsabilité sociale dans l'enseignement de la chimie*.

De l'ensemble des discussions et contacts qui ont pu être pris lors de ce congrès émane un projet de 50 « recommandations » (document N) adressées aux agences internationales, aux organisations nationales et aux institutions ne relevant pas des précédentes.

Quel est l'intérêt d'un tel congrès ? En premier lieu, c'est irréfutable, il permet d'élaborer une documentation extrêmement riche sur les problèmes concernant l'enseignement de la chimie. Ensuite, il montre que les problèmes ne se posent pas bien souvent dans les mêmes termes selon le régime politique et le développement socioéconomique du pays concerné si on ne s'en tient pas exclusivement aux programmes. Ainsi de nombreuses discussions ont fait apparaître des conceptions divergentes quant aux recommandations proposées.

Qu'apporte-t-il aux participants ? De nombreux contacts et le sentiment, même si les discussions paraissent quelquefois un peu stériles, que de nombreux chimistes éminents de par le monde sont profondément intéressés à l'enseignement de la chimie. Évidemment, ce sont les grands problèmes un peu philosophiques qui peuvent être abordés au niveau mondial, mais ils éclairent forcément ceux qui se posent dans l'application immédiate des conceptions pédagogiques de tout enseignant.

R. Guillaumont