

Le projet éducatif [équipe élargie]

Voici un extrait du « *Plan d'éducation nationale* » élaboré par Le Peletier de Saint-Fargeau et présenté à la Convention nationale par Maximilien Robespierre le 13 juillet 1793. Aujourd'hui, où l'on parle souvent d'équipe éducative sans trop pouvoir donner corps à cette idée, tout comme de démocratie participative (ce pléonasme cache le plus souvent un dispositif où il nous faut répondre à des questions que l'on ne se pose pas et dont nos réponses sont traitées dans des dispositifs nous échappant totalement), les ambitions dont témoigne ce plan pourraient, espérons-le, inspirer à nouveau le monde politique qui semble si peu imaginaire.

Pierre CHOLET ■

L'équipe éducative

« À notre avis, la vie de l'enfant au milieu de ses camarades, avec l'aide bienveillante des éducateurs et l'appui coordonné des parents et de la société suffirait amplement à donner, sans ruses scolaires, l'éducation et l'instruction qu'on peut demander à un enfant. »



Le Peletier de Saint-Fargeau
1760-1793

« Les pères et mères, par droit de garde, jouissaient des revenus de leurs enfants mineurs; mais l'entretien des enfants en était la condition et la charge alors la charge passerait à la patrie; il paraît juste et convenable qu'elle jouisse aussi des avantages.

Voici donc comme je propose de doter nos établissements d'institution nationale.

1. Le produit du travail des enfants ;
2. Les revenus personnels des enfants qui y seront élevés pendant tout le temps de leur éducation ;
3. Le surplus sera fourni par les produits d'une taxe imposée sur tous les citoyens du canton, chacun dans la proportion de ses facultés.

Je n'ajoute plus qu'une observation pour terminer cet aperçu, c'est que les intéressés devant eux-mêmes administrer, ainsi que je vais le développer dans un instant, la plus sévère économie sera apportée dans les dépenses.

Les dépenses se borneront au juste nécessaire.

Aucun domestique ne sera employé dans les maisons d'institution, les enfants les plus âgés donneront aux plus jeunes les secours dont ils pourront avoir besoin; ils seront, chacun à leur tour, le service commun; ils apprendront, tout à la fois, à se suffire à eux-mêmes, et à se rendre utiles aux autres.

Il n'existera donc, à proprement parler, que trois articles de dépense: les appointements des instituteurs et institutrices, le vêtement, la nourriture des enfants.

Je propose de fixer les appointements des instituteurs à 400 livres, et ceux des institutrices à 300, en leur donnant, pour leur nourriture, double portion de celle des enfants les plus âgés.

Quant aux vêtements, les étoffes les plus communes y seront employées, et vous pouvez concevoir que les frais n'en seront pas considérables.

Tous les citoyens du canton ayant un intérêt commun à l'économie, chacun y mettra un peu du sien; l'un y mettra son étoffe, l'autre le métier qu'il fait, les mères de famille leur travail; tous se partageront la tâche à l'envi, et ainsi la charge deviendra plus légère pour tous.

À l'égard de la nourriture, les aliments les plus simples et les plus communs, à raison de leur abondance, seront préférés. [...]

Maintenant il ne me reste plus qu'à vous exposer de quelle manière je conçois que doit être organisée l'administration des nouveaux établissements d'institution publique.

Quels autres que les pères de famille du canton pourraient recevoir cette marque honorable de la confiance publique ?

Qui pourrait y apporter un intérêt plus direct ?

Où trouverions-nous une surveillance plus éclairée ?

Les pères de famille ont, tout à la fois, et le droit, et le devoir de couvrir continuellement des regards de la tendresse et de la sollicitude, ces intéressants dépôts de leur plus douce espérance.

Mais aussi aux pères de famille seuls est dû cet bonheur... Le célibataire ne l'a pas encore mérité.

Je propose que, tous les ans, les pères de famille du canton réunis, choisissent, pour chaque maison d'éducation nationale qui y sera établie, un conseil de 52 pères pris dans leur sein.

Chacun des membres du conseil sera obligé de donner, dans tout le cours de l'année, sept jours de son temps, et chacun fera sa semaine de résidence dans la maison d'institution, pour suivre la conduite, et des enfants, et des maîtres.

(...)

Ce mot de taxe des pauvres me fait concevoir une pensée à laquelle je crois quelque moralité.

Nous regardons comme une dette de la société l'obligation de nourrir les vieillards et les infirmes hors d'état de gagner leur vie; déjà vous en avez reconnu le principe, et vous vous occupez des moyens d'exécution. Pourquoi élever dispendieusement de nouveaux édifices ? Formons une réunion doublement utile je voudrais que les vieillards à la charge des communes d'un canton, trouvassent leur asile dans une partie des établissements destinés à l'institution publique.

Là, presque sans frais, ils partageraient une frugale nourriture ; là, presque sans frais, ils recevraient les assistances journalières qui leur sont nécessaires, les enfants les plus âgés et les plus forts seraient successivement employés à l'honneur de les servir.

Quelle utile institution ! quelle leçon vivante des devoirs sociaux !

Il me semble qu'il existe quelque chose de touchant et de religieux dans le rapprochement du premier et du dernier âge, de l'infirmité caduque et de la vigueur de l'enfance. »

Le projet éducatif [équipe élargie]

« En faisant participer à la vie pédagogique des personnes ou des groupes jusqu' alors extérieurs au consensus dans la société établi autour de l'école, il s'agit de créer les conditions de définition et d'application d'un nouveau projet éducatif »¹

Dès la première rédaction du projet d'école, en 1990, l'écrit fut au centre des préoccupations de l'équipe enseignante. Développer la maîtrise de la langue française et du langage au travers de l'acquisition des multiples facettes d'une culture (littéraire, historique et géographique, scientifique, technique, corporelle et artistique), favoriser le développement d'une culture écrite et aider à la constitution d'une bibliothèque personnelle pour chaque élève constituaient les axes principaux du projet d'école. Il s'agissait de créer, pour chaque enfant, le plus grand nombre possible de situations d'échanges, d'inscrire les activités de langage dans l'expérience, en multipliant les interactions, de lui permettre de se familiariser avec le français écrit et de construire une première culture littéraire.

Les actions pédagogiques qui en découlaient ont toujours entraîné de multiples raisons d'utiliser l'écrit ainsi que de nombreuses occasions d'éprouver qu'il pouvait nous concerner :

- chaque enfant reçoit un livre à Noël,
- les GS participent au Prix du livre Jeunesse de la Ville de Marseille,
- enfants, parents et enseignants se rendent au festival du Livre Jeunesse d'Aubagne,
- des actions régulières sont conduites en partenariat avec la bibliothèque municipale,
- une fête est programmée annuellement au théâtre Toursky,
- le prêt BCD est proposé à toutes les familles...

La plupart de ces actions prenaient naissance en BCD qui, située au cœur de l'école, garde toujours un rôle moteur. Dès 1990, pour construire ce qui se vivait, se systématisait ou

s'entraînait dans nos classes, nous tenions aussi assez naturellement compte de ce qui se passait à l'extérieur : manifestations diverses, partenariat avec le centre social ou les musées... Nous essayions d'impliquer parents et ATSEM : réunions avec les parents d'élèves, encadrements des sorties. Volonté de construire des passerelles entre la culture familiale et la culture scolaire, de créer une complémentarité entre l'équipe et les parents, de s'obliger à travailler ensemble, ni en opposi-

tion, ni en substitution. Prise de conscience que, quand les parents s'engagent, les élèves réussissent. Toutefois, ceci restait très ponctuel et ne concernait qu'une ou deux classes à la fois. Sentiment de non abouti, d'artificiel. Incohérence, morcellement... ? Tâtonnement, certainement. Si la structure matérielle était là, le fonctionnement n'était pas en adéquation. Les projets restaient ceux de l'enseignant ou des enseignants. Élèves et familles suivaient. Les années passant, nous avons peu à peu lié ce qui se vivait dans les classes puis entre les classes.

Un grand pas fut franchi quand nous osâmes impliquer l'ensemble de l'école sur un projet fédérateur. Premiers balbutiements lors de la venue d'un auteur sur l'école. Chacun s'empara d'un album et prépare l'arrivée

de Rascal. Pourtant, les échanges d'une classe à l'autre ne sont pas encore spontanés. Ce sont sept albums qui sont revisités sans que réellement aucun lien ne soit établi entre eux, c'est un univers qui est restitué dans le hall d'entrée par juxtaposition de projets de classe. Sentiment toutefois de vivre quelque chose d'extraordinaire lorsque le grand jour arrive. Des parents se sont joints à nouveau. Pendant que les petits découvrent qu'un auteur ça existe en chair et en os, les grands confient à Rascal qu'il fait partie de leur vie quotidienne depuis plusieurs mois.

¹ J. FOUCAMBERT.
Lire en cycle 2, trois ans dans la vie d'un apprentissage, AFL, p. 201.

La lecture, les parents et l'équipe éducative

« Les sceptiques diront que les lectures précoces sont inutiles puisque l'enfant lit sans comprendre, au moins durant ses premières années ; j'atteste au contraire qu'il comprend certaines choses, sait vaguement qu'il en comprendra d'autres plus tard et que les instructions reçues sont indélébiles. »

Deuxième étape, nouveau projet autour d'un auteur : chacun essaie d'apporter une pierre à l'édifice pour former un tout. L'auteur choisi, Tomi Ungerer, est à la croisée de plusieurs de nos préoccupations : fédérer une équipe qui se renouvelle, préparer un temps fort en envisageant sa venue, vivre avec les élèves un projet sur un long terme tout en essayant de dégager cette notion temporelle au travers de ses albums et de son œuvre. Le narrateur gère le temps du récit pas forcément de manière chronologique souvent avec des retours en arrière ou des anticipations. Venue ratée d'Ungerer mais réussite du côté des élèves. C'est l'ensemble de l'école qui se mobilise pour déceler les histoires en boucle, lister les thèmes et les personnages étranges récurrents... Le prêt d'albums aux familles s'élargit prenant appui sur le réseau établi autour d'Ungerer. C'est alors qu'un père déniche Otto² au festival du livre d'Aubagne. Si les familles sont entrées dans le projet poussées par leurs enfants, elles commencent ainsi à s'en emparer.

Troisième étape, l'équipe s'engage sur une nouvelle organisation. Elle s'impose le choix d'un projet fédérateur qui va guider et baliser la vie de l'école sur une année scolaire. Ce peut être la découverte d'un auteur, l'étude d'un album ou d'un thème. L'objectif reste le même : en faire découler les activités conduites tout au long de l'année, de septembre à juin. Dès le début de l'année, familles et ATSEM sont informées, invitées à y participer pour devenir partie prenante. On leur propose de se joindre aux différents groupes dans le cadre d'activités pédagogiques (venue d'un auteur, d'un spectacle à l'école, activités en BCD, accompagnements lors de sorties,...), de partager des expériences fortes (projection d'un film réalisé en classe verte et apéritif, spectacle au Théâtre Toursky,...), de rencontrer l'écrit, hors des murs de l'école, sur des lieux culturels (participation au Festival du livre jeunesse à Aubagne, soirées théâtre au Toursky,...). Elles sont associées au projet de l'école, sensibilisées à l'importance des échanges oraux précis et à la diversité des écrits. Peu à peu, le projet prend vie et se concrétise. Affichages, diaporamas, présentations d'albums jalonnent son avancée et permettent d'en retrouver la genèse... Ce sont des retours réflexifs qui participent à la mémoire de la vie de l'école. Les affichages, matérialisés sous la forme de traces écrites, nécessaires à la réalisation du projet, sont à la hauteur des yeux des enfants, dans des lieux de passage, appelés

à évoluer ou à être remplacés. Les diaporamas informatisés, conçus et réalisés par les élèves, sont utilisés en libre service dans les classes, lors de l'accueil. Les parents peuvent ainsi consulter à loisirs, sans l'intervention de l'enseignant, une journée type à l'école maternelle, des exemples d'activités en ateliers, des albums lus, des jeux... et partager avec leurs enfants le bagage culturel élaboré, jour après jour, à l'école. Toutes ces traces sont objets de nombreux échanges entre enfants puis, entre enfants et parents. Elles peuvent servir de base de discussion ou d'échanges entre les familles et les enseignants. De façon générale, elles aident les élèves à prendre conscience de ce qui se passe autour d'eux, de ce qui leur arrive et à découvrir le monde qui les entoure.

C'est ainsi que les élèves se construisent une culture commune. Par petites touches successives, les références culturelles se construisent. On regarde, on expérimente, on échange, on s'oppose, on agit... l'univers de l'écrit prend vie et se matérialise sous la forme d'un livre offert à Noël. Chaque année, depuis la petite section, chaque enfant reçoit un livre en cadeau. Chaque enfant possède ainsi trois à quatre albums et comme les fratries sont nombreuses, ce sont une vingtaine d'ouvrages qui constituent la base d'une bibliothèque. Ces albums font objet d'un travail collectif et sont relus plusieurs fois au cours d'une scolarité parce que les jeunes lecteurs grandissent, ont rencontré d'autres livres, d'autres écritures, parce que les relectures engendrent de nouvelles lectures.

On est tout de même conscient des limites de nos actions. Le rapport à l'écrit dans le milieu familial demeure peau de chagrin, voire absent. *Il faut du temps et du tact, éviter le relativisme culturel qui consisterait à faire croire que tout se vaut, éviter la culpabilisation, l'orientation vers les comportements dictés qui ne soient pas profondément et subjectivement décidés*³. Sentiment parfois d'être isolé car l'accès à la lecture reste l'affaire de l'école et non celle de tous.

**Christiane BERRUTO,
Axelle CHABAUD,
Stéphane OUALID,
Mireille TEPPA
(Maternelle E. Vaillant,
Marseille ■■■■)**

² Tomi UNGERER. *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, L'école des loisirs, 1999.

³ Y. CHENOUEF. *Des parents lecteurs pour former des enfants lecteurs*, A.L. n°72, déc. 2000.

Raouf Abdessatar a été scolarisé à l'école du Lac de Grenoble de la maternelle au CM2. La précision de ses souvenirs d'écoliers est absolument remarquable. Le passage de deux heures d'entretien à ce bref compte-rendu ne permet pas d'exprimer la richesse du propos, le pouvoir émotionnel des détails évoqués, l'empathie envers les enseignants de l'école du Lac, l'enthousiasme pour le mode de relation et le rapport à l'apprentissage mis en œuvre dans cette école... ni les regrets que ce type d'école n'ait pas fait école ! Merci à Raouf pour tout : son temps, sa simplicité, sa sincérité. Merci à Michel Eymard de me l'avoir fait connaître.

Emmanuelle BUFFIN-MOREAU ■■■

■ *L'école, ça n'était pas facile pour moi : mes parents n'étaient pas en mesure de m'aider, j'avais la bougeotte, tendance à m'esquiver, mais j'étais à l'aise à l'école du Lac. Je circulais beaucoup, j'allais voir ce qui se passait dans les autres classes : ici on parlait assis autour d'une table, là on collait et on découpait, on lisait, on discutait... je m'incrustais même quelquefois. Il faut dire que nous avions des instits « inspirés » : ils proposaient des activités vraiment originales : les élèves étaient « pris » par le sujet et par la technique.*

■ *J'ai appris à lire tard mais j'ai connu des livres tôt : je regardais les images, j'observais les lettres, le personnage de Dinomir m'intriguait, je connaissais des histoires. Je ne savais pas lire, mais le désir était là. Un jour, on a dû fabriquer notre propre livre, ça a été très important pour moi. Je me prenais vraiment pour un écrivain. Pourquoi pas ? Il y avait bien eu à l'école du Lac des livres, des logos, des autocollants publiés suite à une conception faite par une classe ! J'avais fait une couverture avec une découpe, un dessin au pastel que j'avais protégé par une feuille de plastique. Je tenais absolument à ce que le livre s'ouvre complètement et j'avais travaillé la reliure pour obtenir ce résultat. On avait fait une exposition et ce livre était ma fierté ! C'est à partir de là que je me suis mis à lire et j'ai laissé mon « œuvre » à la BCD quand j'ai quitté l'école.*

Faire ensemble « C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul. »

■ *À partir de ce moment, je me suis mis la pression. Je voulais savoir lire. Dès que j'avais un moment, je filais dans la salle des ordinateurs, on s'entraînait à plusieurs (NDLR : avec les logiciels ELMO et ELMO International) et on se mettait en concurrence avec le groupe d'à côté. À peine l'exercice fini, on se demandait « vous avez fait combien ? ». Il y avait aussi les ateliers de lecture. On était censé lire un bouquin et le présenter aux autres. Je ne le faisais pas mais on s'échangeait les livres entre copains. Ils aimaient « les livres dont vous êtes le héros » mais, moi, ça ne m'intéressait pas du tout. Je connaissais bien les livres de la collection « Souris Noire », j'avais lu et relu tous les « J'aime lire ». Le premier « gros » livre que j'ai lu et présenté, c'était Le briquet, un conte d'Andersen, dans la collection Gallimard. J'avais le trac ! Et puis je m'y suis mis, comme les autres. C'était un travail évolué, j'ai fini par y être à l'aise comme tout le monde.*

■ *Il y avait aussi le cahier et la feuille photocopée que je collais chaque jour dedans sur la page de gauche, alors que je me réservais la page de droite. Quand cette « feuille » arrivait le matin, avec l'odeur du liquide révélateur, écrite de la main de l'insti., on se jetait dessus. On se mettait par deux ou trois, et tout de suite, on l'analysait : « là il y a la date, là, ça parle de ceci, là, ça parle de cela, aujourd'hui il faut faire ceci ». Je savais que l'insti., chez lui, avait fait un travail « artisanal », original et personnel. Aujourd'hui, je pourrais suivre les enthousiasmes et les découragements des profs. Non, ils n'ont pas fait du travail à la chaîne !*

■ *Je crois que si j'avais été dans une école « ordinaire », je n'aurais pas appris à lire. Une année, à cause de travaux, les élèves de notre classe ont été accueillis dans une école voisine, avec une institutrice remplaçante. On était une classe à part, on ne se sentait pas chez nous, on n'a pas été impliqué dans le monde de l'école, et je n'ai aucun souvenir : je ne me rappelle même pas comment était la classe. On s'est contenté de se laisser faire, je ne me rappelle pas avoir appris quelque chose, c'est comme si on avait enlevé l'oxygène à la pompe. À l'école du Lac, on a tout fait ensemble, on a tout partagé dans les apprentissages, Ce que j'ai réussi, je l'ai réussi avec les autres.*

Le projet éducatif [organisation scolaire]

Une école où des adultes donnent à des enfants les moyens de se mêler de ce qui les concerne.

Des échanges sociaux pour outiller intellectuellement des individus.

■ Cette école est un lieu où on se parle, où on s'écrit, où des points de vue se construisent, où les conflits d'intérêt ont leur place, où des règles élaborées démocratiquement sont susceptibles d'évoluer, où des décisions sont prises, où l'engagement de chacun est requis. Même de très jeunes enfants peuvent s'impliquer dans leur vie d'écolier : veiller à l'affichage informatif de l'école, améliorer le déroulement du temps de cantine, défendre un projet de sortie, etc.. Conseils d'école, conseils des maîtres, conseils d'enfants, conseils de classe permettent à chacun d'exercer les responsabilités de son statut. C'est un vrai travail.

■ Une telle école *entretient des liens étroits avec son environnement*. En participant aux manifestations culturelles et festives de leur quartier, en fréquentant ses équipements, ses associations et les services publics, les écoliers travaillent : ils s'informent, interrogent, interpellent (tout le contraire de l'école sanctuaire).

■ Les écoliers s'engagent dans des productions socialement utiles, ici et maintenant. Ils gèrent le prêt d'une bibliothèque, rédigent des articles, épluchent des documentations techniques en vue d'une exposition, participent à l'organisation de tournois sportifs... Pour aider des enfants à devenir des adultes et des citoyens, l'école ne saurait s'en tenir au « *faire semblant* » : inculquer des savoirs, utiles plus tard dans le meilleur des cas.

Une école qui se fonde ainsi sur les rapports sociaux produit des savoirs. Les élèves doivent comprendre le monde, en construire une représentation, s'appropriier des outils intellectuels. Il s'agit de « *l'appropriation des savoir-faire humains historiquement accumulés* » (Jacques Berchadsky). Il s'agit aussi de se cultiver par le contact direct avec les œuvres, sans faire l'impasse sur l'analyse des conditions et des procédés de la création. Bref, de *s'acculturer*. Une « *entreprise de déniement* », plus qu'un « *exercice d'admiration* ».

Des changements radicaux dans le métier d'enseignant et l'organisation de l'école.

■ Une politique délibérée d'hétérogénéité est nécessaire pour rassembler des enfants d'expériences, de compétences, de niveaux scolaires différents. La classe de cycle multi-âge, (ex : Cycle 2 regroupant les 5-6-7 ans) permet d'installer un milieu d'apprentissage riche, où les lectures, les activités et les projets sont aptes à satisfaire les besoins de tous. Ce contexte offre un large éventail de relations sociales. L'enfant qui est successivement le petit, le moyen, le grand puis de nouveau le petit doit renégocier sa position sociale (situation qui peut éviter des prises de pouvoir abusives).

■ Les groupes de projet doivent rassembler des élèves aux savoirs diversifiés. La richesse des différences que libèrent les groupes hétérogènes nourrit le projet et les individus. Cette situation réunit les conditions de l'apprentissage parce qu'elle permet d'appréhender la complexité du réel et qu'elle facilite la conceptualisation. Une réussite collective gratifie tout le monde et les plus compétents auront à rendre compte des progrès de chacun. Il revient aux enseignants de provoquer le dialogue, de définir le cadre des projets, de débloquer les situations, de réguler le travail des groupes, de prévoir les aides à l'autonomie, d'assurer la formation des tuteurs, d'encourager l'aide mutuelle, de prévoir les théorisations, les entraînements et les évaluations.

S'entraîner ensemble

« *Beau programme pour une école démocratique qui se fera par cycles et par la richesse des différences que libèrent les groupes hétérogènes.* »

Une équipe au service des usagers de l'école.

■ Cette école démocratique repose sur un projet collectif, établi par une équipe de professionnels aux compétences diversifiées, qui ne considèrent pas l'école comme leur domaine réservé. Leur ambition est d'élargir les bases de « *l'exercice éducatif* » et de les partager, en premier lieu, avec les parents des couches populaires, souvent dépossédés de cette responsabilité.

Emmanuelle BUFFIN-MOREAU ■■■

La zone proximale de développement (ou zone proche de développement) d'un enfant est définie comme le domaine où la résolution de problèmes est possible avec de l'aide, en collaboration ou par imitation. Elle se situe donc d'une part, entre ce que l'enfant sait faire seul et ce qu'il ne peut pas encore réussir, même avec de l'aide, d'autre part.

Elle est individuelle tant dans son état à un certain moment que dans son évolution. Il serait donc plus vain que hasardeux de penser qu'on pourrait définir une ZPD pour un groupe-classe. On peut penser qu'il n'y a plus que des éditeurs de manuels scolaires inspirés par les différents programmes qui peuvent encore croire qu'il existe un élève paragon à chaque cours pour établir des progressions.

Aller du message au code (de multiples messages au code) permet la confrontation fréquente avec des écrits dans leur complexité.

Dans le dispositif de *La leçon de Lecture*, l'hétérogénéité du groupe permet la découverte collective du texte, suivie par des activités réflexives sur la langue écrite (théorisation).

L'alternance des formes de travail : petits groupes pour les recherches, grand groupe pour les synthèses et discussions permettra (ou non, quand à ce moment on

est dans l'au-delà de la ZPD pour certains enfants) l'appropriation par le passage de « l'interpsychique » à l'« intrapsychique », du social vers l'individuel (« c'est à plusieurs qu'on apprend à lire... tout seul »).

Refaire seul ce qu'on a fait ensemble

« L'exercice se situe alors prioritairement dans ce que Vygotski appelle la « zone proximale de développement », celle où il devient possible demain de savoir faire tout seul ce qu'on est parvenu aujourd'hui à réussir dans et par le groupe. »

C'est par la pratique régulière et répétée d'activités de repérage, de décontextualisation, de tri, de catégorisation, de recontextualisation, sur des textes différents, que les enfants se dotent de connaissances et de savoir-faire sur le fonctionnement de l'écrit quand cette appropriation leur est accessible (ce qu'ils ne prendront pas maintenant, ils pourront toujours le prendre plus tard).

C'est bien sûr au moment de l'entraînement que l'adaptation individuelle des tâches sera la plus efficace. Suite aux activités de théorisation, les exercices permettent d'automatiser des procédures, une systématisation.

Si le principe veut que chaque élève soit confronté aux mêmes types d'exercices : sur le texte étudié, sur les phrases qui le composent et sur les mots, on peut agir sur toutes les variables, notamment la qualité, la quantité et la

forme des aides, les volumes et les temps de travail. La plate-forme *Exographique* a été conçue pour répondre à ces exigences.

Gilles MONDÉMÉ ■■■