

Bernard Rey

Faire la classe à l'école élémentaire

Tout ce qu'il faut savoir
pour débiter dans le métier

Nouvelle édition revue et augmentée



Du même auteur

Les compétences transversales en question, Paris, ESF, 1999.

Les relations dans la classe, au collège et au lycée, Paris, ESF, 1999.

Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, en collaboration avec Carette V., Defrance A. et Kahn S., Bruxelles, De Boeck, 2006.

Discipline en classe et autorité de l'enseignant, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Enseigner l'histoire aux adolescents : une démarche constructiviste, en collaboration avec Staszewski M., Bruxelles, De Boeck, 2010.

Savoir enseigner dans le secondaire, en collaboration avec Carette V., Bruxelles, De Boeck, 2010.

La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes, Bruxelles, De Boeck, 2014.

Avertissement

EXEMPLAIRE DE LECTURE

La première publication du présent ouvrage date de 1998. Sur la base de la littérature scientifique et de notre expérience de formateur, nous avons voulu alors rendre accessible au futur enseignant du primaire, sous une forme concise, ce qui est absolument nécessaire de savoir pour exercer ce métier difficile. Le livre a rapidement trouvé son public et a fait l'objet depuis lors d'une dizaine de rééditions.

Mais il nous a semblé aujourd'hui que l'ouvrage, après dix-huit ans d'existence, devait être actualisé. Non pas qu'il faille en changer les grands principes. Car la mission d'amener les enfants de nos sociétés aux savoirs fondamentaux et à l'autonomie intellectuelle reste la même. Mais il nous a paru essentiel d'y faire état des résultats les plus récents de la recherche en éducation.

C'est pour cela que, dans l'édition que nous présentons aujourd'hui au public, l'ouvrage a été revu et surtout augmenté. Le chapitre 5 a été totalement refondu : partant du problème de l'évaluation des élèves, il s'interroge sur les conditions d'une évaluation qui soit une véritable aide à l'apprentissage. Dans cette perspective, nous avons tenté de présenter, sous une forme brève et aussi claire que possible, ce que les recherches actuelles nous disent sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves et sur la manière d'y remédier.

Souhaitons que cette version renouvelée apporte, comme la précédente, une aide concrète aux enseignants débutants et des éléments de réflexion et de débat à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement primaire.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Table des matières

Avertissement 5

Introduction 9

1. Avoir de l'autorité 13

 Peut-on se passer d'autorité et de discipline ? 13

 Qu'est-ce que l'autorité ? 20

 Les élèves difficiles 26

2. Intéresser les élèves 33

 L'école, un lieu d'apprentissage particulier 34

 Apprentissage et projet 37

 Que faut-il enseigner ? la question du savoir 44

 Pour une pédagogie du problème 48

3. Préparer une séquence 51

 Des dispositifs traditionnels 51

 Le processus d'apprentissage 55

 Concevoir une situation d'apprentissage 60

 Les étapes d'une préparation de séquence 65

4. Conduire la classe 71

 L'organisation spatiale de la classe 71

 L'organisation temporelle 76

 Travail collectif, travail individuel, travail en groupes 78

 Les règles de fonctionnement de la classe 85

 Les attitudes du maître 88

5. Évaluer pour aider les élèves à apprendre 93

 L'évaluation « sommative » 93

 L'évaluation « formative », aide à l'apprentissage 99

 Le sens des activités scolaires 100

 Savoir interpréter les tâches nouvelles et complexes 109

 Pour conclure 116

6. L'enseignant et ses partenaires 119

 Les parents d'élèves 119

 L'enseignant dans son école : les collègues et le directeur 123

 L'inspecteur 127

 Les intervenants extérieurs 128

 Pour conclure 130

Conclusion 131

Bibliographie 133

Introduction

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Selon une idée très répandue, le métier d'instituteur ou de professeur des écoles serait un métier de tout repos puisqu'il consisterait à transmettre le savoir le plus simple qui soit aux êtres les plus dociles et les plus innocents qui existent et laisserait une quantité presque abusive de temps libre. Il n'en est rien : le temps libre est en réalité largement entamé par les activités de préparation, de planification, d'évaluation. Le savoir élémentaire est peut-être le plus difficile à concevoir et sa transmission pose d'innombrables problèmes. L'innocence des enfants est un mythe et, dès lors qu'on a sur eux une intention éducative, la relation n'est pas de l'ordre de la facilité ni de l'amusement.

Faire la classe est une activité de la plus haute complexité, dans laquelle il faut prendre sans cesse une multitude de micro-décisions qui concernent notamment la nature des savoirs et la validité des simplifications qu'on leur fait subir, le bon fonctionnement du groupe, la particularité de chaque individu, l'instauration d'un climat de travail, l'éveil intellectuel de chacun, la justesse des évaluations, la justice entre les élèves, l'efficacité des situations d'apprentissage, la rigueur des progressions à mettre en place, l'organisation matérielle de la classe, la sécurité et la santé des enfants, le type d'humain et le type de citoyen qu'on souhaite voir émerger, la forme de lien social qu'on entend contribuer à construire, etc. Faire la classe n'est pas une activité ordinaire qu'on pourrait pratiquer mécaniquement. Car elle exige de faire des choix qui engagent la personne tout entière, elle immerge totalement celui qui s'y livre dans la relation aux autres et, ces autres étant des enfants, elle ne manque pas de réanimer chez lui le rapport qu'il entretient avec sa propre enfance. C'est toujours une activité aux implications émotionnelles très fortes.

Comment faire ce métier sans angoisse, sans être submergé par les problèmes de tous ordres et sans en être déstabilisé ? Et surtout comment le faire *vraiment*, c'est-à-dire de sorte que les élèves acquièrent effectivement des compétences intellectuelles et l'autonomie nécessaire à la conduite de leur existence ? Nous voudrions proposer quelques pistes pour répondre à ces questions. Comment mettre les élèves au travail ? Comment préparer la classe ? Comment mettre en place des activités qui fassent réellement apprendre ? Comment et quand évaluer ? Comment ramener à la tâche les élèves distraits ou agités ? Comment réagir à l'agressivité ou à l'insolence de tel ou tel ? Comment aider les élèves

en difficulté ? En tentant de proposer quelques solutions raisonnées à ce type de problèmes, le présent livre s'adresse en priorité aux maîtres débutants. C'est pour eux qu'il a été conçu, avec l'intention de leur faire éviter quelques erreurs. Une partie notable des conseils qui y sont donnés sont inspirés de difficultés que des professeurs des écoles en formation ont effectivement rencontrées et que nous avons eu l'occasion d'observer.

Il s'agit donc d'explicitier les principaux « gestes du métier ». On trouvera par conséquent ici des conseils pratiques très précis et même ce qu'on pourrait appeler des « recettes ». Mais une recette perd son sens et son efficacité si elle est appliquée mécaniquement : conçue pour un certain type de circonstances, elle doit être adaptée quand on a affaire à des circonstances différentes. Et comme les variables des situations de classe sont infinies, on y est constamment confronté à l'inattendu et à l'imprévisible. Plutôt que de mémoriser des recettes qui seront toujours plus ou moins inadéquates, il est préférable de se donner des *principes* qui permettront de forger, le moment venu, l'attitude qui convient à chaque situation nouvelle. Il se peut même que le métier d'enseignant, comme d'ailleurs tout métier, ne soit vraiment possédé par quelqu'un que lorsque ce dernier a intériorisé ces principes au point qu'ils soient devenus une *manière d'être* (les sociologues diraient un *habitus*) : alors, placé dans une situation inédite, il adopte spontanément la démarche qui convient. Nous voudrions donc, par-delà un certain nombre de recettes qui rassureront le débutant, exposer ces principes et suggérer cette manière d'être.

Mais il y a une autre raison pour laquelle nous ne voulons pas nous borner à des recettes : c'est qu'une recette n'est jamais neutre. Même quand elle prend l'allure d'un impératif technique ou d'une simple démarche de bon sens, elle est toujours l'effet de choix de valeurs, qu'ils soient explicites ou non, (au sujet de ce qui vaut la peine d'être enseigné, de la bonne manière de se conduire avec les enfants, de ce qu'est un humain accompli, de ce qu'est une société juste...). S'il faut remonter des recettes aux principes qui les inspirent, c'est précisément pour pouvoir discuter de ces principes, montrer les valeurs qui les sous-tendent, les débats auxquels ils donnent lieu et les enjeux dont ils sont l'objet. En soulignant les choix dont procèdent les principes que nous proposons et parfois leur caractère incertain ou discutable, nous nous écartons résolument d'une attitude de militantisme pédagogique. Ce n'est pas que nous n'ayons du respect et de l'admiration pour les militants qui, par leurs efforts et leur passion, ont considérablement fait progresser les pratiques pédagogiques notamment depuis plus d'un siècle. Mais notre souci est ici de sauvegarder les conditions d'une liberté pédagogique, véritable et éclairée, des enseignants de l'école élémentaire.

C'est en cela d'ailleurs que ce livre s'adresse aussi aux maîtres chevronnés : par la confrontation de leur pratique avec celle qui est proposée ici et par la saisie des principes qui les inspirent, ils trouveront matière à réflexion et à discussion

et, le cas échéant, des raisons plus solides encore de faire comme avant ! Parce qu'il évoque quelques-uns des débats de la scène pédagogique, il s'adresse également à tous ceux qu'intéressent les questions éducatives et notamment les parents d'élèves de l'école élémentaire qui, par ce biais, auront accès aux coulisses d'une activité qui concerne jour après jour leur enfant.

Nous n'aborderons pas ici les questions qui concernent les didactiques de chaque discipline : français, lecture, mathématiques, etc. Car les dimensions de cet ouvrage ne permettraient pas de les traiter valablement ; et il existe d'excellents livres spécialisés pour chacune, livres théoriques d'une part, mais aussi livres à intention pratique (notamment les livres du maître de beaucoup de collections de manuels). Mais surtout nous voudrions suggérer que le métier d'instituteur ou de professeur des écoles ne saurait se ramener à la juxtaposition de technicités didactiques : on ne saurait le réduire à connaître la meilleure manière de faire « passer » l'accord du participe, la soustraction ou les nombres décimaux. Bien entendu, l'enseignant doit connaître cela d'abord ; mais il doit aussi se demander *pourquoi* il y a lieu d'enseigner l'accord du participe, les nombres décimaux, etc. Et dans cette interrogation, il ne peut en rester aux raisons immédiates ou à court terme (satisfaire aux exigences du programme, préparer les élèves au collège, les munir de compétences socialement indispensables, etc.). Il doit se demander aussi en quoi l'étude de ces points du programme est l'occasion d'une formation intellectuelle des élèves et comment il faut s'y prendre pour qu'il en soit ainsi. Plus largement, il doit se demander ce qu'il faut faire pour que, par leurs modalités pratiques, les apprentissages scolaires contribuent à la construction de l'humain. Ce que nous voudrions ainsi éclairer ce sont les moyens à mettre en œuvre, jusque dans la modeste quotidienneté de la classe, pour réaliser de véritables intentions éducatives. En ce sens, il ne s'agit pas d'un livre de didactique. Mais cela ne nous empêchera pas de montrer que le projet de construire tel type d'humain a des conséquences sur les choix didactiques qu'on peut faire et sur les situations d'apprentissage qu'on privilégiera.

Puisque c'est aux débutants que nous pensons d'abord, nous commencerons par examiner deux de leurs préoccupations majeures : avoir de l'autorité et intéresser les élèves.

Ensuite nous traiterons de ce qui constitue le cœur de l'activité enseignante : la préparation d'une séquence, puis l'organisation et la conduite de la classe.

Le cinquième chapitre sera consacré à la délicate question de l'évaluation. Ce qui nous amènera à nous interroger sur les causes des difficultés des élèves et sur les manières d'y remédier.

Enfin, un court dernier chapitre examinera les relations de l'enseignant du primaire avec ses partenaires que sont les parents d'élèves, les collègues, les inspecteurs, etc.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

1

Avoir de l'autorité

La plupart des jeunes enseignants de l'école élémentaire voudraient avoir de l'autorité, surtout lorsqu'ils pensent aux publics « difficiles » auxquels ils pourraient être confrontés. Mais en même temps ils ne voudraient pas passer pour autoritaires et redoutent l'image de tyran qui pourrait leur être attachée. Il y a là quelques notions à éclaircir et quelques erreurs à éviter. Nous le ferons à travers trois questions :

- Peut-on se passer d'autorité ? Peut-on faire la classe sans imposer une discipline ?
- Qu'est-ce que l'autorité et que faut-il faire pour en avoir ?
- Comment se conduire avec des élèves qu'on juge difficiles ?

Peut-on se passer d'autorité et de discipline ?

Un soupçon pèse sur les enseignants : au fond de leur inconscient agirait un secret désir de pouvoir, de maîtrise, de domination. Ce désir serait d'autant plus actif qu'il se pare d'une fonction éducative et il serait d'autant plus pernicieux qu'il n'est pas seulement désir de contrainte physique, mais qu'il vise aussi la maîtrise des esprits et des volontés, puisqu'il se confond avec le désir que l'élève, en grandissant, pense selon les règles du savoir et agisse selon les règles du bien.

C'est probablement pour échapper à un pareil tableau que beaucoup de jeunes maîtres répugnent à donner des ordres, à poser des règles, à prononcer des interdictions, à formuler des rappels à l'ordre, à sanctionner les manquements, bref à établir et à faire respecter une discipline dans la classe. Dans un tel état d'esprit, deux idées s'entremêlent :

- il n'est pas souhaitable d'établir dans la classe une discipline, du moins une discipline rigoureuse, et le régime de contraintes serait ce qui rend l'école haïssable à beaucoup d'enfants.
- s'il faut de la discipline en classe, il n'est pas souhaitable qu'elle soit imposée par le maître ; elle peut s'établir spontanément parmi les enfants sous forme d'autodiscipline.

La tentation laxiste

La première idée est fausse et dangereuse pour au moins deux raisons :

1. L'obéissance des élèves aux ordres que donne le maître n'est pas destinée à satisfaire on ne sait quel désir de pouvoir, elle répond à une exigence technique. Il est indispensable que les élèves lui obéissent quand il leur impose des tâches d'apprentissage (leçons, exercices en classe, etc.), quand il leur demande d'écouter son enseignement, quand il exige qu'ils respectent des règles et des procédures internes au savoir, quand il impose des règles de fonctionnement de la classe pour que soit maintenu l'ordre minimal nécessaire au travail intellectuel, etc. L'autorité du professeur apparaît comme nécessaire à l'accomplissement de sa fonction et n'est pas l'objet d'un secret désir de domination.
2. Ne pas rappeler à l'ordre un élève qui s'amuse, bavarde ou simplement s'abstient de travailler, c'est, sous prétexte de bienveillance à son égard, l'empêcher d'apprendre et de tirer profit de l'école. Un enseignant qui, pour ne pas paraître autoritaire, tolère les manquements aux règles de la classe, laisse finalement s'établir un climat défavorable au véritable travail intellectuel. Peut-être le fait-il au nom de la liberté des enfants, mais en agissant ainsi, il compromet la réussite scolaire des élèves et, en premier lieu, de ceux venant de milieux socialement défavorisés. Ceux qui sont issus de milieux plus favorables sont en général plus convaincus de l'importance des activités de l'école et ils se laisseront moins aller ou se conformeront plus facilement à des règles implicites. En outre, du fait du bain culturel dont ils bénéficient dans leur famille, une année passée avec un maître peu exigeant n'affectera pas durablement leur cursus scolaire. Ceux au contraire pour lesquels l'école est la seule possibilité d'apprendre pâtiront directement du relâchement touchant l'activité de la classe.

Pour un enseignant, avoir une attitude de « démocrate », ce n'est pas du tout, contrairement à ce qu'on pourrait penser, s'abstenir d'imposer des règles ou les appliquer d'une manière laxiste. C'est au contraire mettre en place et faire respecter des règles explicites et donc comprises par tous, de façon que l'enseignement profite également à tous.

L'autodiscipline

Il est, en revanche, tout à fait admissible que ces règles émanent des élèves eux-mêmes.

En effet, ce qui justifie la discipline, c'est qu'elle garantit que les activités de la classe débouchent pour tous sur des apprentissages effectifs. Il est donc essentiel que les règles qui la constituent ne soient pas inspirées par le caprice, voire l'angoisse d'une personne particulière et qu'elle corresponde bien à des

nécessités relatives aux apprentissages. Si cette condition n'était pas remplie on retomberait sous le coup de l'accusation évoquée plus haut selon laquelle l'établissement par l'enseignant d'une discipline ne relèverait que d'un désir de domination.

Il est important non seulement que les règles ne soient pas l'expression du pouvoir arbitraire du maître, mais qu'elles ne soient pas perçues comme telles par les élèves. Il faut donc qu'ils en voient la nécessité pour le fonctionnement de la classe, l'idéal étant qu'ils participent collectivement à leur élaboration. C'est dans ce sens que l'idée d'autodiscipline est intéressante.

Jusqu'à présent nous n'avons évoqué la discipline que dans sa fonctionnalité technique, c'est-à-dire qu'elle est là pour aider à la qualité des apprentissages. Mais elle a également un autre sens : se conformer à des règles, c'est apprendre à se maîtriser, à ne pas suivre l'impulsion de chaque instant, à rester fidèle à la décision qu'on a prise et à tenir compte des autres. Respecter les règles en classe, c'est donc aussi entrer progressivement dans un rapport à la loi, s'initier à la faculté de ne pas faire n'importe quoi, de s'imposer une ligne de conduite. Il y a là une dimension éducative de la vie en classe qui est tout à fait essentielle à l'école primaire.

Mais pour que cette éducation ne soit pas en fait l'apprentissage de la soumission au pouvoir, il est indispensable que l'élève saisisse la nécessité des règles et décide volontairement de s'y soumettre. Comme l'écrit J.-J. Rousseau en 1762 dans le *Contrat social* [1966]: « *L'impulsion du seul appétit est esclavage et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté* ».

Mais il ne faudrait pas penser que cette autodiscipline va s'établir spontanément dans un groupe d'enfants de dix ans, et encore moins chez des enfants de six ans. D'ailleurs s'établit-elle toujours d'elle-même dans un groupe d'adultes ? L'autodiscipline n'est pas un fait de nature, elle se construit. Elle est l'aboutissement d'un processus éducatif et donc progressif. Ce caractère progressif du processus éducatif est un élément auquel tout éducateur doit être vigilant : il s'agit d'être patient et de ne pas confondre le but auquel on tend avec les données de départ.

Pour que l'autodiscipline puisse s'installer, il faut que l'enfant soit capable de juger du bien-fondé d'une règle en elle-même et non pas seulement de la recevoir parce qu'elle est imposée par celui qui détient le pouvoir. Piaget a montré que chez les jeunes enfants, au moins jusqu'à l'âge de sept ans pour la plupart, une règle n'est bonne que parce qu'elle est promulguée par un adulte. « *La première morale de l'enfant est celle de l'obéissance et le premier critère du bien est longtemps, pour les petits, la volonté des parents* » [Piaget, 1964]. C'est seulement chez les enfants plus grands que la règle est respectée, non plus en tant que produit d'une volonté extérieure, mais parce

qu'elle apparait comme fonctionnelle, ou juste, ou résultant d'une convention entre ceux qui s'engagent à la respecter.

Cette référence à Piaget ne doit pas être interprétée, ainsi que ses travaux l'ont souvent été, comme une invitation au fatalisme : attendre que le développement mental des élèves les amènent d'eux-mêmes à la compréhension de ce qu'est une loi. Au contraire, le propre de l'action éducative est d'anticiper sur le développement ; cependant les recherches de Piaget sont là pour nous rappeler que l'autodiscipline n'est pas une donnée de départ, mais le résultat d'un travail de l'enseignant.

Ainsi les pédagogies qui essaient de faire établir les règles par les élèves eux-mêmes n'attendent pas que cela se fasse miraculeusement. Dans la tradition de la pédagogie Freinet, par exemple, les règles de fonctionnement de la classe sont discutées au sein d'un « conseil » qui se réunit périodiquement. Mais il ne faudrait pas croire qu'il suffit à l'enseignant de décider la mise en place d'une sorte de structure « législative » parmi les élèves, car ce serait là encore une mesure décrétée unilatéralement par l'adulte, c'est-à-dire une exemple typique de l'exercice du pouvoir auquel elle prétendait mettre fin. Il faut en fait un long et patient travail de libération de la parole des enfants, dont la « pédagogie institutionnelle », dans le prolongement de celle de Freinet, a montré les rapports avec l'inconscient [Imbert, 1994].

Concrètement, quelles règles édicter ?

Un jeune enseignant qui ne souhaite pas se lancer d'emblée dans ces pratiques exigeantes doit donc établir lui-même une discipline dans la classe.

Mais il faut que les règles qu'il édicte soient vraiment indispensables à la réussite des apprentissages et que les élèves puissent, progressivement, en comprendre la nécessité. Qu'il prenne garde à ne pas imposer à ses élèves des règles qui n'ont qu'une fonction d'apparence sociale (montrer aux collègues et au directeur qu'on sait « tenir » sa classe) ou qui ne servent qu'au confort de l'enseignant (par exemple sanctionner tout bruit dans la classe). Sur ce dernier point, l'expérience de l'école apprend que les enfants sont plus tolérants au bruit que les adultes et peuvent, par exemple à l'occasion d'un travail en petits groupes, rester concentrés dans un volume sonore qui fatigue le maître. Dans des limites raisonnables, celui-ci doit soit tolérer ce bruit qui est signe d'un vrai travail, soit demander plus de silence mais en précisant que cette demande est d'abord au service de son propre bien-être.

Camaraderie et affectivité

La volonté de faire fonctionner la classe sans discipline ni relation autoritaire relève aussi d'un autre point de vue : on croit pouvoir s'appuyer sur un climat de

confiance et de sympathie entre adultes et enfants. Certains futurs enseignants s'engagent dans ce métier en se disant qu'ils aiment les enfants et qu'il n'y pas de raisons pour que les enfants ne leur retournent pas ce sentiment. Ils ne voient pas dès lors pourquoi il y aurait besoin de contraintes et de manifestations autoritaires. Plus encore, ils pensent que ce sont les manifestations de l'autorité et l'affirmation d'une supériorité de statut qui entraînent des difficultés et suscitent la rébellion. Ainsi, ils tentent de mettre en place une relation de camaraderie avec leurs élèves : ils essaient de proposer plutôt que d'imposer, ils évitent les admonestations, ils effacent systématiquement les marques symboliques qui indiquent la différence de statut.

Cette conception pacifiée et égalitaire de la relation maître-élève à l'école primaire est, hélas, tout à fait illusoire. Qu'on le déplore ou non, cette relation est foncièrement inégalitaire, pour des raisons que nous évoquerons dans le chapitre 2 et qui tiennent à la forme qu'a prise l'école dans notre civilisation et à la nature de ce qu'on y apprend. De fait, on ne compte pas le nombre de jeunes enseignants qui ont tenté d'établir une telle relation de camaraderie et qui, quelques semaines plus tard, incapables de mettre leurs élèves au travail et souvent excédés par les libertés que prennent ceux-ci, sont revenus à des formes de discipline d'autant plus brutales qu'ils s'étaient sentis débordés et d'autant plus difficiles à établir que les élèves ne pouvaient pas comprendre un tel revirement.

Il faut donc assumer le statut d'enseignant, qui implique celui d'adulte s'adressant à des enfants. On a pu dire à ce sujet que devenir enseignant, c'est subitement vieillir.

La question du tutoiement

À propos du tutoiement du maître, on sait que les jeunes élèves (en gros, ceux des deux premières années du primaire), tutoient spontanément le maître, mais ils le font de la même manière qu'ils tutoient leurs parents et cela ne signifie pas du tout qu'ils le prennent pour un égal. À mesure que leur expérience sociale et linguistique s'étend en dehors de la cellule familiale, ils comprennent la différence entre le tutoiement et le vouvoiement, et à partir de la troisième année, on peut donc leur demander de vouvoyer le maître.

Quand des enseignants débutants sont tentés de supprimer les marques de distance avec leurs élèves, ils le font souvent aussi parce qu'ils souhaitent laisser jouer librement la *charge affective* dans la relation maître/élève. Si une telle position doit, tout autant que la précédente, être critiquée pour des raisons que nous allons donner, il faut d'abord reconnaître qu'elle repose sur un constat réaliste.

De fait, les enfants de l'école élémentaire sont très nombreux à éprouver des sentiments très forts à l'égard de leur institutrice ou de leur instituteur. Chez les élèves du cycle 2, cet amour s'exprime d'une manière directe : des petites filles disent à leur institutrice qu'elle est « la plus belle », la complimentent sur sa tenue, sa coiffure, ses bijoux ; garçons et filles apportent au maître ou à la maîtresse de minuscules cadeaux : fleurs, dessins, « trésors » naïfs emballés dans une multitude de papiers, le tout souvent accompagné de déclarations d'amour très explicites. Au cycle 3, ces manifestations deviennent plus discrètes, mais sont encore très visibles et témoignent que l'enseignant est l'objet de sentiments souvent complexes. Il n'est pas rare d'entendre des garçons de neuf ou dix ans appeler par acte manqué leur institutrice « Maman » et il arrive que des actes de désobéissance, voire d'insolence ou d'hostilité, s'interprètent, dans le contexte où ils se produisent, comme des revendications affectives.

Il est incontestable que ces sentiments jouent un rôle pédagogique décisif. Dans bien des cas, si les élèves se mettent au travail, consentent à déployer de lourds et durables efforts à des tâches dont ils ne voient pas toujours le sens immédiat, ce n'est pas par intérêt pur pour le savoir, mais plutôt pour faire plaisir à une personne dont ils veulent se faire aimer ou du moins dont ils recherchent l'estime. Ce phénomène, à n'en pas douter, joue un rôle considérable à tous les niveaux de la scolarité. Dès lors la tentation est forte pour les enseignants (et pas uniquement chez les débutants) d'utiliser ce ressort, de répondre positivement à ces sentiments, de faire fonctionner la classe « à l'affectivité » et d'avoir vis-à-vis des élèves une attitude de séduction.

Éliminons tout de suite un malentendu possible à propos de ce dernier terme : quand nous parlons d'attitude de séduction du maître vis-à-vis des élèves, il ne s'agit nullement d'une séduction qui pourrait conduire à des actes à caractère sexuel. Celle-ci, est-il besoin de le dire, doit être radicalement et absolument bannie. Un aspirant au métier de professeur des écoles qui ne se sentirait pas très clair sur ce point devrait évidemment choisir un autre métier. L'attitude de séduction dont nous voulons parler est une séduction « sublimée », qui consiste à ne pas décourager les manifestations affectives des élèves, à accorder des gratifications symboliques personnalisées, à répondre à la curiosité des enfants pour sa propre personne, à entretenir l'admiration spontanée que les enfants peuvent avoir pour tel ou tel aspect de lui-même.

Nous ne nions pas qu'une telle attitude puisse être finalement utile aux apprentissages. Il n'est pas exclu que certains grands pédagogues aient dû l'efficacité de leur pratique au moins autant à leur charisme personnel qu'à la justesse de leur doctrine. Il est possible également que cet amour-admiration de la part des élèves à l'égard de leur maître constitue une satisfaction narcissique qui l'aide à supporter les difficultés du métier.

Il reste que nous avons, à l'égard de cet usage pédagogique de l'affectivité, de *fortes réserves* qui s'articulent autour de quatre raisons :

1. À laisser se développer la demande affective des enfants, on risque de se voir accaparé par ceux dont la quête est la plus forte et qui exercent une pression continuelle sur le maître pour qu'il s'occupe d'eux et d'eux seuls. On peut voir dans certaines classes de première année du primaire, tel enfant qui, la journée entière, suit l'instituteur dans tous ses déplacements dans la classe.
2. Répondre à la demande affective des enfants, c'est risquer sans cesse d'avoir une attitude inégalitaire : dès lors qu'on a eu une gentillesse pour l'un, il n'y a aucune raison de ne pas l'avoir pour tous les autres. Accepter l'invitation d'un élève à son anniversaire, c'est s'exposer à devoir en accepter vingt-huit autres si l'on ne veut pas être taxé de favoritisme. En outre, dès qu'on est dans le domaine de l'affectivité, il est impossible que l'enseignant n'ait pas, lui aussi, ses préférences, ses sympathies et ses antipathies. L'amour est exclusif, voire dévorant, or le maître est là pour tous les enfants.
3. Rien n'est plus instable qu'un sentiment. Si tel élève travaille par penchant affectif à l'égard de l'enseignant, qu'arrivera-t-il le jour où cet amour, soit par déception, soit par l'ambivalence propre à ce sentiment, sera devenu hostilité ? Qu'arrivera-t-il l'année suivante si le nouvel enseignant lui plaît moins ?
4. Quand c'est un penchant pour le maître qui incite au respect des règles de la classe, on perd l'intérêt éducatif du rapport à la loi. Comme nous l'avons dit ci-dessus cet intérêt est d'apprendre à maîtriser ses émotions et ses sentiments et de comprendre que la loi n'est pas liée à la personnalité ni au caprice d'un individu. Or, dans une classe qui marche à l'affectivité, le respect de la règle n'est pas dissociable de la sympathie pour la personne du maître. En outre il y a une sorte de tromperie cognitive, puisque l'intérêt et l'attention de l'enfant sont orientés vers la personne du maître, alors que, ce que vise l'école, c'est l'intérêt pour le savoir.

Mais là encore, il faut tenir compte de la progressivité du processus éducatif. On peut admettre que l'intérêt de l'élève pour les savoirs que l'école lui propose passe d'abord par un désir pour la personne de l'enseignant. Mais il importe que celui-ci agisse de façon que sa personne avec ses singularités s'efface au profit des activités intellectuelles et des règles auxquelles il faut se soumettre pour accéder au savoir. Toute l'attitude du maître doit exprimer le message suivant : « Je suis sensible au fait que tu t'intéresses à moi. Mais plutôt que de t'intéresser à moi, il serait mieux que tu t'intéresses à ce qui m'intéresse, c'est-à-dire au savoir » ou encore : « C'est bien de s'intéresser à moi, mais ce qu'il y a de plus intéressant en moi, c'est que je m'intéresse aux mathématiques, à la grammaire, à la géographie, etc ».

- Lorsqu'un élève apporte au maître un cadeau ou témoigne à son égard d'une attention personnalisée ou encore qu'il demande un geste ou une parole affectueuse, il n'est évidemment pas question de l'écarter brutalement. Au contraire la gentillesse et l'amabilité doivent être la règle, mais il importe d'indiquer, par exemple en limitant les effusions, que l'essentiel se joue sur une autre scène, dans le plaisir qu'on peut prendre en commun à comprendre des choses nouvelles.
- Il arrive fréquemment, tout au long de la scolarité élémentaire, que les élèves manifestent de la curiosité pour la personne du maître : quel âge a-t-il ? Quel est son prénom ? Est-il marié ? A-t-il des enfants ? etc. Refuser de répondre à de telles questions attiserait encore plus la curiosité : il faut donc accéder à ces demandes. Mais il n'y a pas lieu de s'y attarder ni de donner complaisamment des détails. Il s'agit de faire entendre qu'il y a tant de choses à comprendre dans le monde qu'il serait dommage de perdre son temps à s'interroger seulement sur la vie personnelle du maître.
- Les règles de la classe doivent apparaître clairement comme étant au service de la vie en commun et du travail. En aucun cas leur respect ne doit passer pour une faveur que l'on ferait à l'enseignant. Il est dommage que dans certaines classes, le plus grand honneur soit de porter le cartable du maître.

Qu'est-ce que l'autorité ?

Nous venons de voir qu'il faut établir dans la classe une discipline pour garantir le sérieux et l'efficacité du travail. Et pour cela, il semblerait qu'il faille « avoir de l'autorité ». Or beaucoup d'enseignants et notamment de jeunes enseignants s'imaginent que l'autorité est une qualité attachée à la personne, un don inné, un charisme, « quelque chose qu'on a ou qu'on n'a pas ».

Cela vient probablement de ce que l'autorité, telle qu'on la perçoit ordinairement, est une qualité très mystérieuse : une sorte d'ascendant sur autrui, une curieuse action à distance sur l'autre et sur sa volonté. On a habituellement l'impression qu'elle tient à une manière d'être globale, au sein de laquelle jouent certains facteurs tels que la manière de parler, la gestuelle, l'aspect physique, la physionomie, la manière de se tenir et de se mouvoir, mais aussi le contenu même de ce qu'on dit à autrui, le régime particulier de ce qu'on lui donne et de ce qu'on lui demande, des obligations et des interdits qu'on lui impose, de la manière dont on contrôle ce qu'il fait, des gratifications matérielles et symboliques qu'on lui accorde, etc. Mais on sait bien également qu'aucun de ces éléments pris isolément n'est déterminant et qu'on ne saurait préciser pour chacun d'eux la formule optimale indépendamment des autres. On ne saurait donc fixer de règles univoques à suivre pour avoir de l'autorité, par exemple sur le débit de paroles qu'il faut tenir ou sur la plus ou moins grande souplesse qu'il convient de donner aux contraintes imposées à l'autre.