



N° 426 - Dossier "L'autorité"
Edition au format PDF

SOMMAIRE

(cliquez sur un titre)

BILLET DU MOIS

Marthe Mullet : Le mot, la chose... et la loi

PAROLES DU CRAP 3

Le refus de la « nouvelle 3^e »

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES 3

Entretien avec **François Jarraud**,
rédacteur en chef du *Café pédagogique* :
Le Café pédagogique n'intéresse pas le ministère

Florence Castincaud :
Quelle rentrée nous a préparé le BO ?

Colloque du CRAP-*Cahiers pédagogiques* :
Quelle autorité à l'École ?

L'ÉCOLE DE CHARB 5

DOSSIER 9

ET CHEZ TOI ÇA VA ? 60

Béatrice Benoît : Aider sans s'user ?

Vincent C. : À vous collégiens, lycéens, étudiants,
enseignants

Gardy Bertili : Le premier poste et la loyauté

Rolande Hatem : Construire ensemble l'arbre de la
4^e 3

FAITS ET IDÉES 63

Michèle Dell'Angelo-Sauvage, Véronique

Garas : Faire évoluer une classe « difficile »

Patrick Matagne : Éduquer à l'environnement,
vers un développement durable

Zacharoula Smyrniou, Annick Weil-Barais :
Logiciels éducatifs et enseignement de la physique

LIVRES 69

COURRIER 72

Textes proposés sur le site www.cahiers-pedagogiques.com

Catherine Musseau, Jean-Noël Even : Une
fenêtre sur des danses

Gilbert Longhi : Utiliser l'autorité pour inventer l'É-
cole

Éditorial, *Florence Castincaud* : Les enjeux de l'autorité 10

1. L'autorité et l'institution

Gilbert Longhi : L'arbitraire n'est pas une preuve d'autorité ... 11

Alain Suran : L'autre côté de la barrière 13

Alain Abadie : Pouvoir personnel et puissance institutionnelle 14

Bernard Camus, Xavier Mouchard :

Il s'est passé quelque chose à Corot 16

Karine Ansart : Rendre la loi vivante 18

Denis Meuret : Qu'est-ce qui est efficace ? 20

2. Se représenter l'autorité

Bruno Robbes : Se défaire de l'autoritaire 22

Christophe Roiné : La crise des « figures » 24

Bruno Robbes : Du côté de la pédagogie institutionnelle 27

Michel Tozzi : Autorité et discussion sont dans un bateau... 28

Entretien avec *François de Singly* :

« La crise de l'autorité n'est qu'une conséquence. » 30

3. Pratiques dans les classes

Dominique Natanson : La consigne inapplicable 32

Rolande Hatem : Le froid qui paralyse ou qui préserve ? 33

Jean-Michel Faivre : Des valeurs et des règles 34

Brigitte Cala : Oser partager les responsabilités 35

Anouk Pantanella : « Avec elle, c'est pas pareil... » 36

Pierre Madiot : Partage ou conformisme 38

Jean-Claude Voirpy : Contourner par l'activité 40

4. Questions embarrassantes venues du quotidien

1- Pourquoi ai-je été débordée au début ?

Sylvie Menet : Une drôle d'alchimie 42

2- Comment en avoir

Guy Lavrilleux : Acquérir de l'autorité... 43

Alain Suran : Le rayon et l'autorité 43

3- Y a-t-il une autorité naturelle ?

Sylvie Abdelgaber :

Quelque chose qui s'acquiert et se modifie 44

Joss Bernard : La séance qui a tout changé 44

4- Et l'autorité qui protège ?

Françoise Carraud : On les appelle « les bouffons » 45

5- Faut-il quand même faire un peu peur aux élèves ?

Odile Sotinel : Je la sortirais de ma poche 46

Jean-Claude Paul : Souvenirs de RAF 46

6- Discuter, négocier, est-ce bien, est-ce mal ?

Guy Lavrilleux : Depuis que j'enseigne en ZEP... 47

Roland Petit : Prends leurs avis et tiens ta voie 47

7- Comment ai-je fait pour arriver au calme ?

Régis Guyon : Laisser les « armes » au vestiaire 48

Lise Golomb : Des chuchotis tranquilles 48

5. Peut-on se former à l'autorité ?

Marielle Billy : Travailler sa présence en classe 50

Jean-Pierre Auvray : Faire le pari d'une formation 52

Florence Castincaud : Cela avait pourtant mal commencé... 54

6. Un regard d'ensemble

Jacky Beillerot : Un nouveau paysage 57

Pierre Buchat : Les aventures d'un CPE (feuilleton),
pages 19, 26, 51, 58

Bibliographie 59

Le mot, la chose... et la loi

« Fils de pute ! » L'enfant est en 6e. Il retourne à sa place en maugréant, il est contrarié et fâché d'avoir dû obtempérer. Le mécontentement légitime de l'enseignant amène ce dernier à interrompre officiellement son cours pour faire une leçon à l'enfant. « Tu veux dire que ma mère est une prostituée ! Est-ce que tu veux que je lui dise, que je lui donne ton nom ? » L'enfant est confondu, il ne lui semble pas avoir soupçonné une chose pareille. Il s'excuse. Il est sanctionné par une journée d'exclusion.

Mais l'histoire ne s'arrête pas là. L'enseignant a, paraît-il, « menacé » de régler la prochaine fois une pareille affaire lui-même, entre hommes ! Le parent d'élève venu s'étonner de ces promesses est reçu froidement. L'enseignant soutenu par ses collègues porte plainte pour diffamation et demande à la classe de témoigner en sa faveur ! Certains élèves courageux refusent de se prononcer.

Les insultes, le plus souvent à connotation sexuelle, semblent ces temps-ci beaucoup plaire aux enseignants. On voit en effet les murs des salles des profs se couvrir de courriers envoyés aux parents répétant textuellement l'insulte adressée à l'adulte. À en avoir la nausée.

Que se passe-t-il pour que les adultes prennent le mot pour la chose ? Comment vont-ils s'en sortir avec une fille qui « s'en bat les couilles » s'ils s'attachent autant au registre du réel ? Voilà bien le problème : la métaphore s'absente. Au lieu de parler avec l'enfant pour l'amener à changer de registre, en se situant sur celui de l'imaginaire, l'enfant est envoyé devant les tribunaux. Nous voilà bien aise. Merci la loi. Merci à M. Perben d'avoir abaissé à dix ans l'âge de la majorité pénale.

Comment vont grandir les enfants dans un temps de l'enfance à ce point grignoté ? Quelle parole d'adulte fiable va-t-elle leur permettre de comprendre que l'on ne peut pas tout dire, que l'on ne peut pas tout faire ? Quel espace de civilités a-t-on à leur offrir plutôt que de geindre sur leurs incivilités ?

Des adultes fiables, des modèles identificatoires ? Il suffit de déjeuner à la cantine ou de prêter l'oreille aux conversations de salles des profs pour se rendre compte que tous les adultes ont réglé la question de la grossièreté et que les propos graveleux ne sont que de l'humour. Pardonnez la pruderie de ceux qui s'en offusquent, ils ont sans aucun doute une fâcheuse tendance à prendre le mot pour la chose...



Marthe Mullet,
psychologue et professeur
en lycée professionnel.



Le refus de la « nouvelle 3^e »

Les organisations signataires représentatives de la communauté éducative exigent le retrait immédiat du « projet d'arrêt relatif à l'organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de 3^e) ».

Avant même que les grandes orientations de la future loi sur l'éducation soient débattues, le ministre engage une réforme du collège qui, avec notamment la mise en place de l'option « découverte professionnelle », reconstitue une filière ségrégative destinée aux élèves en difficulté. Nos organisations s'opposent à toute sélection précoce, à toute orientation prématurée au cours de la scolarité obligatoire école-collège. Ce n'est pas l'orientation par l'échec vers la voie professionnelle qui favorisera la revalorisation des cultures technique et professionnelle que nous défendons. L'orientation doit se construire de façon positive à partir d'une découverte des métiers offerte à tous les élèves durant les années de collège. Il faut répondre, dès le début de la

scolarité obligatoire, à l'hétérogénéité des élèves, aux difficultés rencontrées par certains, par une adaptation des pratiques pédagogiques, des médiations, des temps d'accompagnement individualisé.

Ces organisations réaffirment la nécessité de s'engager résolument dans la construction du collège de la réussite de tous, lieu où tous les jeunes d'une classe d'âge acquièrent ensemble le socle commun de savoirs, savoir-faire, savoir être permettant à chacun de poursuivre un parcours de formation, d'être un citoyen responsable et de s'insérer professionnellement.

CEMEA, CRAP-Cahiers pédagogiques, Éducation & Devenir, FCPE, FIDL, FOEVEN, FRANCAS, Ligue de l'enseignement, OCCE, PEEP, SGEN-CFDT, UNL, UNSA Éducation (Syndicat des enseignants, SNPDEN).

ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

Quelle rentrée nous a préparé le BO ?

Chaque année paraît en janvier ou février le BO qui prépare la rentrée suivante. Nous en avons tiré, non sans subjectivité sans doute, quelques informations bonnes à connaître. Les citations en italique viennent de la circulaire n° 2004-015 du 27-1-2004. Nous sommes européens, le savons-nous ?

Au quotidien, nous l'oublions, et pourtant c'est une réalité en marche : nos objectifs nationaux s'inscrivent depuis juillet 2000 (sommet de Lisbonne) dans un ensemble de visées communes « désignant des performances à atteindre au niveau de l'ensemble de l'Union européenne d'ici 2010 [...] qui constituent par là même autant de références pour notre politique éducative en ce qui concerne la maîtrise des compétences de base, les sorties du système scolaire sans qualification, l'achèvement du cycle secondaire, le nombre des diplômés en mathématiques, sciences et technologie ainsi que la participation des adultes en âge de travailler à la formation tout au long de la vie ». On devrait ainsi voir se multiplier des procédures d'évaluation destinées à mesurer des acquis et à comparer les résultats des différents systèmes scolaires. Ainsi, on apprend dans ce BO que la DEP devait réaliser en mai-juin 2004 une « évaluation-bilan dont les données devaient, pour la première fois, fournir une appréciation (au moins pour certaines académies) des compétences générales atteintes par les élèves en fin de collège ».

Nous ne sommes qu'au début de nos réflexions sur la pertinence des choix éducatifs mis en œuvre dans différents pays et sur leur évaluation comparée. On a dit beaucoup de bien ces dernières années du modèle finlandais qui réussirait à allier réussite humaine et scolaire ; il faut sans doute y aller voir de plus près (ce que fera le n° des Cahiers de mars 2005, tandis que le n° de novembre 2004 présentera le système italien).

L'autonomie, qu'en faisons-nous ?

La lecture du BO nous rappelle une évidence dont nous ne nous saisissons guère : celle de l'autonomie des établissements « qui ne se confond pas avec la nécessaire liberté pédagogique des maîtres [et] ne peut être exercée individuellement par chaque enseignant. Elle est mise en œuvre d'une part au niveau des écoles et des établissements (offre de formation, constitution des classes, des emplois du temps) et, d'autre part, au niveau des équipes pédagogiques (équipes des enseignants d'un même cycle, d'une même clas-

INFOS - PUBLICATIONS

À Rennes, éducation et territoires

La ville de Rennes et la Ligue de l'enseignement renouvellent leur partenariat pour l'organisation de la 4^e édition des Rencontres nationales de l'éducation (6, 7 et 8 octobre 2004).

Il s'agit d'approcher et de clarifier le nouveau rôle de l'État éducateur en rapport avec les collectivités locales et les associations.

Conférences de chercheurs, ateliers et tables rondes se dérouleront pendant ces trois jours, un ouvrage prolongera la réflexion.

Fédération de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine, 45, rue du Capitaine-Maignan, 35 000 Rennes. Tél. : 02 99 67 10 67
Mail : hgrimbelle@laligue.org

Journées observatoires du SNES

Les 6 et 7 octobre, le SNES organise deux journées de débats pour engager la réflexion sur la loi d'orientation :

le travail de l'élève dans et hors la classe : inégalités et réussite scolaire ; définition de la culture commune en articulant le premier et le second degré.

Mercredi 6 : Réflexion sur la loi d'orientation (rapport Thélot, rapport du CES).

Le travail de l'élève dans la classe et hors la classe avec Anne Barrère,

sociologue, professeur en sciences de l'éducation.

Jedi 7 : Quelle articulation entre le premier et le second degré ? Continuité et ruptures.

Lieu : Paris (salle à préciser ultérieurement). Pour tout contact : pedago@snes.edu

Couvrir ses livres et cahiers, c'est encore d'actualité

L'association Handicap international, co-prix Nobel de la paix, que l'on connaît en particulier par ses actions contre les mines antipersonnel, lance une opération « Kit Plio » pour la rentrée 2004.

Le Kit Plio, qui permet de couvrir livres et cahiers sans scotch ni ciseaux, est disponible dans les papeteries et grandes surfaces depuis juillet. 1 euro par Kit Plio acheté est reversé à Handicap international pour agir en faveur des personnes handicapées.

L'association Handicap international travaille pour la santé et le respect des droits des handicapés, et promeut leur accès à la scolarisation dans près de 60 pays. À vos KIT de rentrée !

www-handicap-international.org

« Savante banlieue » en octobre

Comme chaque année depuis trois ans, la communauté d'agglomération « Plaine Commune » (qui regroupe 7 communes autour d'Aubervilliers) et le pôle scientifique et technologique du Nord/Nord-Est francilien organisent, au moment de la fête de la science, une manifestation à destination des collégiens, lycéens, étudiants (et tout public) pour faire découvrir au plus grand nombre le travail méconnu des chercheurs. Avec plus de 40 000 étudiants et une centaine de laboratoires publics et privés, le territoire de l'agglomération Plaine Commune est un vrai gisement de matière grise... Expositions, démonstrations et conférences, déclinées en fonction des différents publics, sont proposées :

les jeudi 14 et vendredi 15 octobre sur les différents sites des universités Paris XIII et Paris VIII.
Contact : Sophie Prévost ou Eugénie Vriane 01-42-21-12-18

La Cité de la musique est aussi un espace pédagogique

Outre les visites guidées des expositions permanentes et temporaires (d'octobre 2004 à janvier 2005 : *le III^e Reich et la musique*, de mars à juin 2005 : *Musique populaire brésilienne*), la Cité propose des séances de pratique musicale, des tout-petits aux adolescents, pour découvrir les instruments du monde entier ; des formules « un jour à la Cité » avec un

se, d'une même discipline, d'une même filière). Le travail en équipe est le corollaire obligé de la mise en œuvre de l'autonomie». On aimerait que cette dernière phrase porte en germe l'avènement du travail en équipe généralisé dans nos établissements... Il faut en effet redire la marge de manœuvre non négligeable dont nous disposons et qui n'attend que notre imagination pour produire des effets : « À l'école primaire, de nombreuses possibilités de souplesse sont permises notamment à l'intérieur des cycles ; les choix opérés prennent sens dans le projet d'école qui regroupe les principaux axes de travail retenus pour répondre aux besoins des élèves. Dans le second degré, les textes réglementaires précisent déjà de nombreuses possibilités de souplesse horaire [...] Il est souhaitable d'aller au-delà et d'expérimenter de nouveaux modes d'organisation des enseignements et de mise en œuvre des programmes. Les professeurs d'une même discipline et d'un même niveau peuvent organiser en commun une partie de leurs heures d'enseignement. Plusieurs combinaisons sont possibles : dédoublements sur une partie de l'horaire, regroupements de classes avec un même professeur sur une autre partie, interventions communes... Il est également possible d'associer ces modes d'organisation avec des regroupements d'horaires en séquences mensuelles ou bimensuelles [...] »

Voit-on beaucoup d'établissements où cette souplesse est utilisée, que ce soit pour regrouper des heures d'enseignement et en finir avec le morcellement en tranches de 55 minutes, ou pour discuter sérieusement d'une répartition de moyens horaires sur un niveau donné ?

Les militants que nous sommes doivent cependant admettre leurs contradictions. Nous faisons l'éloge d'une autonomie « bien tempérée »... jusqu'au moment où elle est prétexte pour mettre fin, de fait, aux IDD¹ : « Il est possible [...] de substituer aux IDD d'autres modalités d'aide aux élèves en considérant que les moyens dévolus aux IDD sont mis à la disposition des équipes pédagogiques pour l'usage qui leur semblera le plus utile aux élèves. » Le tour de passe-passe est visible. Rappelons que les IDD ne sont en aucun cas des heures d'aide, mais des heures d'enseignement pour tous les élèves, même si tous ne font pas la même chose. Et que proposer à tous les enseignants de choisir entre des heures d'aide – scénario connu – et des IDD qui nécessitent un investissement de chacun pour aller vers l'inconnu et une rénovation des pratiques, c'est être assuré du résultat... À moins, bien sûr, qu'une équipe ne décide de penser *vraiment* des formes d'aide aux élèves en se défiant des formes de remédiation aussi connues qu'inefficaces... Pari tenu ?

Qui va être formé ?

Toujours la même belle phrase pour affirmer que la formation continue est « *un levier stratégique* » pour développer les compétences des personnels. On y croirait davantage si l'on retrouvait un jour un programme d'univer-

sités d'été et de PNF digne de ce nom, alors que ce type de formation très riche a été réduit à néant en quelques années...

Il reste néanmoins trois catégories gagnantes ! Si vous être maître de CP ou CE1 ou en AIS ou débutant, vous avez une petite chance... « *Un effort particulier sera entrepris en 2004 en particulier au CP et au CE1, pour accompagner la priorité donnée dans le premier degré à la prévention de l'illettrisme et à la mise en œuvre des nouveaux programmes. [...] Au niveau académique, on continuera à porter une attention soutenue à l'accompagnement de l'entrée dans le métier des jeunes professeurs, mis en œuvre depuis deux ans. [...] Une attention particulière est à accorder à la mise en œuvre de la formation renouvelée dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire. [...] Les nouvelles dispositions de formation et de certification en ce domaine seront mises en œuvre dès la rentrée 2004.* » Ah, les jolis futurs des BO, tendus vers des horizons prometteurs ! À vos tours de guet pour les voir s'approcher, peut-être...

L'alternance, c'est-à-dire ?

On attend un texte de cadrage, non paru encore en juin 2004, qui « *précisera les aspects réglementaires et apportera les clarifications attendues pour mettre en évidence la spécificité des dispositifs (notamment sur la durée minimale de l'alternance et sa périodicité). Un document d'accompagnement, en cours de préparation, précisera les finalités et les modalités de cette diversification pédagogique.* »

Le texte du BO, après des rappels divers, s'attache particulièrement au projet d'une classe de 3^e « *renouvelée* » avec possibilité d'option lourde de découverte professionnelle « *pour ces élèves âgés d'au moins 14 ans qui manifestent une accumulation de retards ou de lacunes que les modalités traditionnelles de soutien scolaire ne permettent pas ou n'ont pas permis jusque là de surmonter, mais aussi des intérêts, des goûts ou des talents non pris en charge dans la scolarité ordinaire du collège, et dont la situation d'échec scolaire patent risque de les faire « décrocher » si on cherche à les maintenir dans le cursus ordinaire* ». Le CRAP, avec d'autres mouvements, s'est prononcé contre ce projet (voir dans ce numéro « *Parole du CRAP* »). Certes, on ne peut, sur le principe de l'alternance et sur les formes qu'il peut revêtir, avoir un discours dogmatique. Mais cette proposition pour la 3^e ne fait que reprendre l'idée que les élèves en difficulté ont simplement besoin de s'orienter vers un « *ailleurs* ». Nulle part on ne dit, ce qui serait pourtant indispensable, que les enseignants n'en ont pas terminé avec la prise en compte de l'hétérogénéité dans les classes, avec la recherche des meilleurs moyens pour favoriser la réussite de chacun, bref, avec la nécessité vitale de renouveler leurs pratiques. On continue donc à ne pas s'interroger sur la prise en compte de tous les élèves au collège : cela supposerait que les équipes d'établissement, voire de niveau, prennent en main

des projets, des organisations, se donnent des objectifs. On en est loin (voir plus haut, « Autonomie »).

Ce projet de nouvelle 3^e a reçu en juin un avis défavorable² du Conseil supérieur de l'enseignement (organe consultatif).

Changements dans les séries lycée

Série L : « Dans la voie générale, prolongeant la création en série L d'une option obligatoire au choix de mathématiques à la rentrée 2003, un enseignement de spécialité de 3 heures est institué en classe terminale à la rentrée 2004 dans cette même série. Les mathématiques deviennent de la sorte un des choix possibles d'enseignement de la série L et devraient permettre aux élèves d'élargir leurs possibilités de poursuite en langues vivantes en classes de 1^{re} (séries générales et technologiques) et en histoire-géographie en classes terminales des séries ES, L et S. »

Série STT : « Dans la voie technologique, la rentrée 2004 marquera la préparation de la rénovation de la série sciences et technologies tertiaires (STT) qui entrera en vigueur à la rentrée 2005 en classe de 1^{re}. [...] Cette série, désormais dénommée sciences et technologies de la gestion

(STG) [sera] une voie d'accès privilégiée à l'enseignement technologique supérieur, plus particulièrement dans les sections de techniciens supérieurs (STS) et les instituts universitaires de technologie (IUT). » Le BO invite ainsi les autorités à organiser l'information des élèves de 3^e sur « les exigences nouvelles de la future série « sciences et technologies de la gestion », afin de réduire les orientations « par défaut » qui caractérisent trop souvent la série STT et qui conduisent nombre de bacheliers à des échecs lors de leurs poursuites d'études ».

On suivra avec intérêt le devenir de ce changement ; mais pour que la STT cesse d'être le lieu d'une orientation par défaut, il faudra sûrement plus qu'une modification d'étiquette...

Florence Castincaud.

1 Itinéraires de découverte en 5^e et 4^e. Deux heures par semaine pour un travail liant deux disciplines sur un projet. Rendus obligatoires par Jack Lang juste avant son départ et rapidement mis en sommeil par ses successeurs.

2 Par 35 voix contre (FCPE, CFDT, Unsa, CGT, Snuipp) et 12 votes favorables seulement (Medef, CGC, CFTC).

L'ÉCOLE DE CHARB

Ce dessin a été réalisé avant que ne soit connue la prise en otage des journalistes en Irak. Nous ne prenons évidemment pas à la légère le chantage dont la loi sur le port des signes religieux à l'école a été le prétexte. Le 31 août 2004

LES PROFS RÉVISENT LA LOI SUR LE VOILE



spectacle, une visite au musée et une séance de pratique musicale ; des ateliers de création...

Les enseignants sont invités à découvrir les ressources pédagogiques de la Cité par des visites d'une demi-journée (séances gratuites).

<enseignants@cite-musique.fr>

À signaler aussi les éditions de la Cité (Contes du musée de la musique, un album + un CD), les guides, les partages d'expériences dans la collection « points de vue ».

www.cite-musique.fr

Ateliers d'écriture

Pour s'initier, pour participer à un atelier régulier ou pour découvrir l'écriture par un stage : ALEPH, organisme professionnel, veut développer des pratiques vivantes pour une formation personnelle ou professionnelle où l'on retrouve la confiance dans les mots, dans la parole de l'autre...

Informations au 01 46 34 03 59 ou info@aleph-ecriture.fr

De quels métiers aura-t-on besoin demain ?

Les secteurs qui se transforment, ceux qui embauchent, ceux que bouleversent les nouvelles technologies... ; comment évoluent les métiers de la mer, ceux de la politique ou ceux de l'électronique. La revue *Alternatives Économiques* publie une petite brochure qui fait utilement le point sur « Les métiers de demain » en partenariat avec l'ONISEP.

www.alternatives.economiques.fr

Philo à tous les étages !

Le 3^e « colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques » (Nanterre, juin 2003) publie ses actes. Trente activités à visée philosophique sont présentées qui témoignent de la vigueur naissante de ce nouveau genre scolaire. L'ouvrage décrit de nombreux dispositifs (déjà expérimentés), transférables de l'école au lycée, qui se fondent sur des engagements communs : éveiller au sens critique, construire une pensée, favoriser le respect de l'autre, donner du sens et s'interroger sur le monde... Quand l'acte pédagogique rejoint la dimension sociale !

Les actes des deux premiers colloques sont disponibles dans la collection « Documents, actes et rapports pour l'Éducation », chez le même éditeur (*Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches ; Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*).

CRDP de Bretagne, 13 euros.

Encore de la philo

Le n° 9 de *Pratiques de la philosophie*, revue du secteur philo du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), est paru en janvier 2004. On y trouvera un intéressant dossier

sur « L'enseignement de la philosophie et le travail » et un autre sur « La philosophie pour enfants ». Un article de G. Guilpain montre en quoi la philosophie en primaire est devenue un « objet de réflexion incontournable pour les professeurs de lycée ». Jacques Lévine analyse la spécificité, la pratique et les fondements des ateliers philo de l'AGSAS. À commander au GFEN, 6, avenue Spinoza, 94200, Ivry/Seine (8 euros). Un compte rendu intéressant d'une expérience avec de jeunes enfants : « Oser parler de la vie et de la mort avec de jeunes enfants – Trois années d'expériences à l'école maternelle », par F. Denizart, présidente de l'AGIEM de l'Aisne, dans Grandir et vieillir, le défi du III^e millénaire

Fondation nationale de gérontologie, (coord. Forette et Arfenx-Vaucher), 2000.

Information et démocratie : formons nos citoyens !

Tel est le thème du 7^e congrès national de la FADBEN (Enseignants documentalistes de l'Éducation nationale) qui aura lieu à Nice – 8 au 10 avril 2005. La FADBEN lance un appel à communication adressé à tous ceux (professeurs, documentalistes, professionnels de l'information, chercheurs en sciences de l'éducation, de l'information, de la documentation et de la communication, en sciences sociales...) qui désirent intervenir sur ce thème.

S'adresser à Isabelle Fructus, 25, rue Claude-Tillier, 75012 Paris. Tel/Fax : 01 43 72 45 60 Miel : fadben@wanadoo.fr

Décrocheurs et raccrocheurs de tous les pays...

La revue du CIEP de Sèvres publie dans son numéro d'avril 2004 un dossier sur la lutte contre le décrochage scolaire dans plusieurs pays d'Europe. La sortie de l'école n'a pas le même sens partout et les solutions imaginées pour le « raccrochage », de Dublin à Berlin, interrogent chacune à leur manière le système scolaire.

« Décrochages et raccrochages scolaires, des systèmes aux pratiques », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 35, avril 2004. www.ciep.fr/ries

Des guides pas seulement « pratiques »

Hachette Éducation publie une série de « guides pratiques » dont certains traitent de problèmes un peu spécialisés (*La prise en charge des élèves victimes d'abus sexuels*) et d'autres de questions plus larges (*Faire aimer l'École*). Le contenu n'est pas seulement fait de fiches pratiques, il pro-

Le *Café pédagogique* n'intéresse pas le ministère

Le ministère de l'Éducation nationale ne prolongera pas son soutien financier au *Café pédagogique* en 2004. Depuis 2001, Le *Café pédagogique* s'est imposé comme un des principaux centres d'information et de réflexion sur l'École. Créé par un réseau d'enseignants et de chercheurs, il milite en faveur de l'innovation pédagogique et de l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement.

La suppression de la subvention prive le *Café pédagogique* d'un quart des recettes prévues au budget 2004 et le met en danger au moment où, du fait de son expansion, il doit renforcer ses structures. Depuis le début, les *Cahiers* reconnaissent dans la démarche du *Café* et dans les valeurs qu'il défend plus qu'une proximité de vue. C'est pourquoi nous avons demandé à François Jarraud, rédacteur en chef du *Café pédagogique*, d'en dire plus sur le rôle que ce « site » joue auprès des très nombreux enseignants qui le fréquentent.

Entretien avec François Jarraud, rédacteur en chef du *Café pédagogique*

– *Est-ce que, à votre avis, le souci de faire des économies suffit à expliquer la suppression de la subvention au « Café pédagogique » ?*

Notre subvention était suffisamment modeste pour relativiser l'argument. Dans les échanges avec nos interlocuteurs, nous avons senti peu d'intérêt pour la démarche associative et coopérative du *Café*. Il nous a semblé qu'à leurs yeux cette approche était dépassée et sans avenir. Nous aurions sans doute trouvé davantage de soutien si nous avions présenté un projet commercial avec des contenus payants. C'est sur ce chemin-là qu'on nous pousse. Or, au *Café*, si nous prenons nos éditions au sérieux, nous ne nous prenons pas pour des éditeurs. Nous sommes d'abord des enseignants et nous pensons que la réussite du *Café* tient justement dans cette distinction. Enfin certains de nos lecteurs se demandent si ce ne sont pas les orientations pédagogiques du *Café*, sa vision de l'École qui sont visées par cette mesure.

– *Qu'est-ce que le *Café* a changé dans le paysage pédagogique ?*

Internet permet d'échanger facilement, pour un coût faible à un rythme rapide et dans un format qui facilite l'appropriation et la réutilisation. C'est l'outil rêvé pour avancer des idées, pour faire connaître ses travaux, pour les mutualiser. L'audience du *Café* (85 000 abonnés, 300 000 visiteurs mensuels sur le site) montre d'abord l'intérêt des enseignants pour les questions pédagogiques. Notre flash quotidien d'information pédagogique, l'actualité pédagogique bimensuelle, les articles rédigés par des chercheurs, ceux sur les pratiques en classe sont les rubriques les plus lues du *Café*. Il y a incontestablement chez les enseignants une grande demande d'informations et d'outils de réflexion. Le *Café* met en contact la recherche pédagogique et les enseignants et au-delà participe à l'animation du débat sur l'École. Il reflète le désir des enseignants d'être pleinement des acteurs éclairés du système éducatif. Ce que permet le *Café*

c'est d'abord de faire connaître et mettre en discussion les instructions et les orientations officielles. On pourra juger cela sévèrement. Mais nous pensons que l'époque où les instructions descendaient et étaient passivement exécutées est bien morte. Si l'institution souhaite être entendue et comprise cela doit passer par la confrontation et le débat. À cela se lie une demande de formation pédagogique, elle aussi débattue et non assenée. C'est le modèle de la formation par les pairs.

Un autre apport du *Café* c'est la veille pédagogique qu'il effectue. Le *Café* rend compte des réalisations des enseignants de terrain telles qu'on peut les appréhender sur Internet. Chaque quinzaine, ce sont plusieurs centaines de sites qui sont analysés dans les principales disciplines du primaire et du secondaire. D'un côté cela expose l'extraordinaire richesse créative des enseignants. De l'autre cela montre le besoin de mutualisation dans la profession. Le *Café* est vraiment un miroir des pratiques de terrain et un pont entre collègues.

Enfin, très tôt, des parents ont montré leur intérêt pour les ressources du *Café*. Au point que nous avons développé une page spéciale à leur destination. Nous nous rendons compte maintenant que nous avons de plus en plus de lecteurs lycéens ou collégiens. Cela se voit quotidiennement dans le courrier où des jeunes nous demandent de les aider pour leur orientation (chose bien difficile d'ailleurs !) ou pour trouver des documents pédagogiques. Mais nous avons pris la pleine mesure du phénomène avec le dossier « Bac Brevet 2004 » qui s'est diffusé à plus de 500 000 exemplaires ! Le *Café* a peut-être réussi à être un point de rencontre entre enseignants, parents et jeunes, tous également intéressés, voire angoissés, par les questions scolaires. C'est inattendu mais cette rencontre est prometteuse.

– *Est-ce que le *Café* vous semble plutôt répondre aux besoins de la jeune génération des profs ou est-il fréquenté par un public multi-âges ?*

Nous n'avons pas de chiffres précis, mais la lecture du courrier nous apprend que nous avons de nombreux lecteurs chez les enseignants débutants et chez les professeurs stagiaires. Ils trouvent dans le *Café* les informations nécessaires au concours et parfois y prennent goût. L'idée que les questions pédagogiques n'intéresseraient pas les jeunes ne nous paraît pas fondée. Il y a par contre peut-être des formes de militance pédagogique qui passent plus difficilement le cap des années. Si vous voulez regarder les frimousses de l'équipe du *Café* vous verrez d'ailleurs que l'équipe compte autant de femmes que d'hommes et que les âges sont à peu près également répartis. C'est à l'image de notre lectorat.

– *Comment voyez-vous le « destin » de la presse pédagogique actuellement ? (besoin d'échanger des préparations, des cours, des idées ? Quelle place pour des réflexions de fond ?)*

Le besoin de rompre l'isolement pédagogique du professeur et de réfléchir sur les pratiques et sur l'École va aller croissant. Il faut inventer et mettre en place de nouveaux outils qui facilitent les échanges entre enseignants, diffusent plus rapidement et plus efficacement leurs créations et apportent rapidement et précisément l'information dont ils ont besoin. Si les collègues sont demandeurs de fichiers pédagogiques par exemple, ce n'est pas tant pour les utiliser directement que pour ce

qu'ils apportent de réflexion. Il faut maintenir et développer les liens avec la recherche et traiter les lecteurs pour des acteurs majeurs du système éducatif. Ce qui passe également par le local, un autre chantier... C'est dans ces directions que vont les dernières évolutions du *Café*.

– *Quelles valeurs le Café veut-il affirmer pour l'enseignement ?*

Nous sommes convaincus que l'innovation pédagogique locale est l'un des moyens qui permettra de surmonter la grave crise que l'École traverse. Nous sommes également convaincus que les technologies de l'information et de la communication sont l'instrument le plus efficace dont nous disposons aujourd'hui à la fois pour la mise en œuvre de l'innovation pédagogique sur le terrain et pour sa diffusion sous forme mutualisée dans l'ensemble des établissements scolaires.

La crise de l'École c'est d'abord celle de sa démocratisation. L'École est au service de la société dans son ensemble et elle ne saurait se satisfaire de la situation actuelle qui règle les difficultés scolaires par l'autorité, la mise à l'écart et la sélection précoce. Parce qu'elle respecte l'homme, l'École doit être solidaire de ces élèves-là.

Propos recueillis par Florence Castincaud et Pierre Madiot.

NOTRE PROCHAIN NUMÉRO

Enseigner les maths, quoi de neuf ? novembre 2004 (n°427)

« Tu sais, moi, les maths... » Que de réactions déclenche ce mot, que de souvenirs enthousiastes ou paralysants ! Les mathématiques restent, dans les représentations du public, des parents, des élèves et même de beaucoup d'enseignants, une discipline qui pose problème. Ce dossier proposera donc d'aider à mieux comprendre les spécificités du rapport aux mathématiques et la place qu'y prend l'imaginaire. Mais au-delà de ces souvenirs heureux ou malheureux, il faut explorer la question du sens et celle de l'accès à l'abstraction qui sont au cœur des préoccupations des enseignants : il ne s'agit pas seulement d'exposer les mots et les règles des maths, il s'agit de « faire passer » des concepts. On verra comment certains programmes tentent, avec plus ou moins de bonheur, de décliner cette exigence. À travers des exemples variés, comme celui de l'apprentissage de la division, à travers les interrogations et les opinions différentes autour de la façon d'amener les enfants à « compter », chacun, matheux ou non, sera amené à réfléchir sur sa pratique. La dernière partie proposera différents regards sur la pratique quotidienne de cet enseignement : aborder les notions de façon expérimentale, mettre les élèves en situation de recherche, relier l'enseignement à d'autres disciplines, autant de voies qu'explorent les enseignants sans réduire les maths à une discipline de service. Un cahier Maths destiné à tous !¹

¹ Une lecture qui enrichira celle des autres dossiers des *Cahiers pédagogiques* consacrés aux mathématiques : 1991, le numéro 299 consacré à la « culture mathématique » et 1993, le numéro 316, « Français et mathématiques ».

Erratum

Dans le sommaire du n° 425, le dossier « Les sciences humaines et les savoirs de l'École » a été attribué par une malheureuse erreur de maquettage à Daniel Conte et à Jean-Pierre Picard.

Il a été en réalité coordonné par Philippe Watrelot.

Nous ne saurons assez nous excuser de cette méprise. Rendons à Philippe le mérite d'avoir réalisé ce dossier difficile.

pose une pensée ouverte tout en donnant des points de repères et de la matière pour réfléchir, dans des pages denses et bien documentées. Signalons particulièrement, à la suite de notre numéro « Autorité », le volume intitulé *Du bon usage du pouvoir dans la classe*, qui parcourt avec rigueur les divers aspects de cette question et sera particulièrement utile aux jeunes enseignants... et à leurs formateurs.

Hachette Livre 2004, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15
www.hachette-education.com

Le Soleil

En marge de la passionnante exposition « le Soleil, mythes et réalités » qu'on peut voir jusqu'au 30 janvier 2005 à la Cité des sciences à Paris (<http://www.cite-sciences.fr>), OKAPI publie un hors-série (doc sciences) sur le Soleil, un grand voyage au centre de notre étoile. Toujours superbement illustré, avec des textes accrocheurs aussi bien sûr les phénomènes physiques souvent étonnants liés au Soleil que sur des personnages qui ont eu à faire avec le Soleil (de Galilée à... Icare). Un document utile pour un travail interdisciplinaire en collège, par exemple en IDD.

Okapi : 5,90 €, en kiosque, ou Bayard, 3, rue Bayard, 75393 Paris Cedex, <http://www.okapi.bayardpresse.fr>

Créer une ferme pédagogique, de l'idée à la réalisation

Les fermes pédagogiques se veulent un lieu d'éducation à l'environnement, de compréhension des espaces agricoles et de leur place dans la gestion des territoires ruraux. Cet ouvrage donne le mode d'emploi de la mise au point d'une ferme pédagogique, étape par étape, de la définition de compétences à la recherche de moyens financiers.

MS Coquillaud, V. Daniel, M. Thou, éditions Educagri, 26, bd du Docteur-Petitjean, BP87999 Dijon Cedex ; www.editions.edicagri.fr

Mes romans préférés

Avec le n° 11 de la revue *L'École des Lettres-collège*, un supplément présente les 70 titres des Éditions de l'École sélectionnés par le ministère de l'Éducation nationale pour les programmes de français en collège. www.ecoledesloisirs.fr

Une École obligatoire pour quoi faire ?

C'est la question que traite le n° de juin 2004 de la revue *Animation et éducation* dans son dossier central. Après une interview de Claude Thélot qui propose quelques clés de lecture pour le rapport sur le grand débat pour l'École, la revue cherche du côté des historiens (Claude Lelièvre)

des sociologues (François Dubet), des pédagogues (Philippe Meirieu), et des gens de terrain (Thérèse Duplaix, proviseur) des orientations pour l'École d'aujourd'hui et de demain. Comment faire pour que cette école aide chacun à se construire, à prendre sa place dans une société démocratique, à être citoyen du monde ?

Animation et Éducation, revue de l'Office central de la coopération à l'École, www.occe.net

Des romans et des films en BD ?

Il n'en existe pas beaucoup et leur qualité est inégale. Un nouvel éditeur propose un catalogue qui rassemble des transpositions en BD d'Agatha Christie, de Jules Verne, de Didier Daeninckx, mais aussi de films comme *À l'attaque !* de Robert Guédiguian.

La collection « Petits meurtres » allie le roman noir à la BD, tandis que la série « AMERIKKKA » propose une série d'albums où le Ku Klux Klan menace la démocratie aux USA. Dans la collection « Atmosphères » on trouve des histoires « gothiques » mais aussi un récit situé à Auschwitz... Le catalogue 2004, bien illustré donne une idée du graphisme de chaque œuvre.

Emmanuel Proust Éditions,
7, rue d'Assas, 75006 Paris.
www.lamartiniere.fr

Nouveaux regards

Le numéro 25 de Nouveaux Regards, revue trimestrielle de l'Institut de la FSU, vient de paraître. Deux dossiers au sommaire : « Avenir de l'École (3) : les nouveaux enseignants » et « Vers une écologie humaine, les enjeux de la défense de l'environnement ».

Dans le premier, une interrogation sur les « nouveaux enseignants » ; s'agit-il d'une nouvelle génération ? Quelles sont leurs motivations ? Leurs attentes ? avec des articles de Patrick Rayou, Jean-Louis Auduc, Anne Marchand, Sylvie Beaud... et le regard de l'OCDE sur ces questions.

Le dossier sur l'environnement s'efforce de dégager ce qui, dans la préservation de l'environnement, nous oblige à nous pencher sur nos activités et nos comportements. Avec des articles de Jean-Paul Deléage, René Passet, Evelyne Rognon, Patrick Viveret et Bernard Chevassus-au-Louis, président du Muséum d'histoire naturelle. La partie « Magazine » fait le point sur la sociologie de la mondialisation avec Christian Laval, et le témoignage d'Assumpta Mugiraneza, à l'occasion des dix ans du génocide rwandais. Pamela Varon rend compte de la teneur des débats du Forum mondial de l'éducation de Sao Paulo.

Pour consulter le sommaire : http://institut.fsu.fr/nvxre-gards/25/25_presentation.htm, pour commander le numéro : institut@institut.fsu.fr

Colloque du CRAP-Cahiers pédagogiques Quelle autorité à l'École ?

Les lundi et mardi 25 et 26 octobre au lycée Jean-Jaurès à Montreuil (métro Mairie de Montreuil).

En lien avec la parution du numéro 426 des *Cahiers pédagogiques* : L'autorité (septembre 2004).

On peut aisément s'accorder sur le constat d'une *crise de l'autorité* repérable partout dans la société mais plus fréquemment montrée du doigt dans l'École. Il en a beaucoup été question dans les propos et les écrits de Xavier Darcos et Luc Ferry ; et le nouveau ministre François Fillon vient d'annoncer que la future loi d'orientation du printemps 2005 devrait aborder trois questions : « celle du socle commun de connaissances, celle de la diversification des parcours, celle de l'autorité ».

De son côté, le courant novateur a semblé, trop longtemps sans doute, mettre la question de côté, dans son effort pour penser une École au service des apprentissages et de la formation, non de la soumission. Pourtant, elle n'a jamais disparu des préoccupations et, dans la dernière décennie, de nombreux établissements ont pris à bras le corps les problèmes de vie scolaire et cherché, au quotidien, des moyens de maintenir une vie commune harmonieuse en faisant de l'exercice de l'autorité un acte éducatif. Mais, pendant ce temps, l'image d'une école « du renoncement » s'est répandue ; explication facile et tentante face à des changements et à des troubles que l'on ne comprend pas toujours.

Il faut donc aller plus loin que les représentations habituelles de l'autorité, souvent envisagée uniquement en termes d'effets produits. Il est urgent de comprendre quelles fins elle poursuit et sur quoi elle décide de s'appuyer pour les atteindre, afin de choisir clairement l'autorité éducative contre l'autoritarisme. Il est vital aussi d'apprendre à faire de l'autorité une aventure moins solitaire, plus collective, dans l'établissement et dans la classe, et pour cela passer d'un « art » individuel de gérer les situations à une réflexion sur le rôle de chacun au sein d'une institution. C'est à cette condition que l'exercice de l'autorité peut participer à une vraie éducation à la démocratie. Enfin, si l'autorité se travaille comme une des dimensions des professions d'éducation, comment concevoir sa place et ses modalités en formations initiale et continue, alors que les jeunes enseignants se plaignent souvent d'avoir été, sur ce point, peu et mal préparés ?

Le 25 octobre

Ouverture en plénière sur la problématique du colloque. • **Ateliers** par niveau d'enseignement primaire, collège, lycée général, lycée professionnel qui prépareront des questions pour la **table ronde** animée par Michel Tozzi avec trois éclairages : sociologique avec François de Singly, CNRS et Paris V, psychologique avec Yves de la Monneraye, psychanalyste et formateur en éducation spécialisée, pédagogique avec Bruno Robbes, chargé de mission pour la prévention et la gestion de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. • Des **approches diversifiées** de l'autorité seront ensuite proposées : étude de cas, analyse de pratiques, débats à partir d'un film, des techniques du théâtre de l'Opprimé...

Le 26 octobre

Six **ateliers thématiques**, en parallèle, permettront aux participants de travailler sur l'autorité en lien avec *les savoirs, la démocratie, la pédagogie, la sanction, l'identité professionnelle, la formation*. Des **témoignages** de praticiens permettront d'entendre un chef d'établissement (Michèle Amiel), une enseignante en classe-relais (Frédérique Landoever), un enseignant, coauteur de *Professeur principal : animer la vie de la classe* (Arnaud Dubois), et un représentant lycéen. **Guy Berger**, universitaire, reviendra dans l'intervention finale sur l'ensemble du colloque.

Pour s'inscrire : CRAP-Cahiers pédagogiques,
10, rue Chevreul, 75011 Paris (mention « Colloque autorité »)
Téléphone : 01 43 48 22 30 <cahier.peda@wanadoo.fr>
Envoyer un chèque de 30 € (20 € pour les adhérents du CRAP)

Repères pour agir « Dispositifs » :

Professeur principal. Animer les heures de vie de classe

Arnaud Dubois, Muriel Wehrung

• **La parole dans l'institution** • **Propositions d'activités** : Exemples de calendrier annuel - Comment accueillir les élèves - Mobiliser l'élève sur son travail personnel - L'orientation - Les relations avec les familles - Aborder les situations conflictuelles - Les entretiens individuels - La dimension civique de l'heure de vie de classe - Faire des bilans - La question de la formation • **Ce que dit la recherche**

Et comme dans chaque volume de la collection, l'interpellation du directeur de la série, Jean-Michel Zakhartchouk, et la réponse des auteurs.

Pour obtenir le livre, écrire à CRAP-Cahiers pédagogiques, 10 rue Chevreul, 75011 Paris (15,60 €) ou www.cahiers-pedagogiques.com



dossier

L'autorité

Coordonné par Florence Castincaud



- Il est contraire à l'étiquette de bâiller en présence d'un roi, lui dit le monarque. Je te l'interdis.
- Je ne peux pas m'en empêcher, répondit le petit prince tout confus. J'ai fait un long voyage et je n'ai pas dormi...
- Alors, lui dit le roi, je t'ordonne de bâiller. [...]
- Ça m'intimide... je ne peux plus... fit le petit prince tout rougissant.
- Hum ! hum ! répondit le roi. Alors je... je t'ordonne tantôt de bâiller et tantôt de... il bredouillait un peu et paraissait vexé.

Car le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fût respectée. Il ne tolérait pas la désobéissance. C'était un monarque absolu. Mais comme il était très bon, il donnait des ordres raisonnables.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, 1943

Les enjeux de l'autorité

Beaucoup parmi nous savent par expérience personnelle ou pour l'avoir vu vivre par un proche, ce que sont ces heures difficiles où on peine à maintenir le cap, où on navigue entre rappels à l'ordre inutiles et tentatives pour faire avancer la leçon, où on lutte intérieurement entre la colère et une sorte de honte (« je ne sais pas faire »). Sentiment d'impuissance devant ces situations qui se répètent : mais comment fait-on pour « avoir » de l'autorité ?

L'autorité, il en a beaucoup été question dans les propos et les écrits de Xavier Darcos et Luc Ferry : affirmations simplistes de l'obéissance « évidente » due au maître qui détient le savoir ; et marques appuyées de compassion à l'adresse des enseignants qui ne pourraient plus faire leur métier correctement en raison d'un laxisme ambiant. Le ministre qui leur a succédé a vite mis ses pas dans le même chemin : en mai 2004, il annonce que la future loi d'orientation du printemps 2005 devra aborder trois questions : « celle du socle commun de connaissances, celle de la diversification des parcours, celle de l'autorité ».

De son côté, le courant novateur a mis, trop longtemps sans doute, la question de côté, dans son effort pour penser une école au service des apprentissages et de la formation, non de la soumission. À y regarder de plus près, pourtant, elle n'a jamais disparu des préoccupations et, dans la dernière décennie, de nombreux établissements ont pris à bras le corps les problèmes de vie scolaire et cherché, au quotidien, des moyens de maintenir une vie commune harmonieuse en faisant de l'exercice de l'autorité un acte éducatif. Mais, pendant ce temps, l'image d'une école « du renoncement » s'est répandue ; explication facile et tentante face à des changements et à des troubles que l'on ne comprend pas toujours. Cette représentation, adoptée par une partie des enseignants eux-mêmes, s'accompagne d'une proposition de « retour au passé » dont le simplisme étonne... et qui encourage à la crispation (« c'est la faute à l'École qui ne sait plus exclure ceux qui gênent »).

Mais ce n'est pas parce que des ministres et des intellectuels posent mal la question du remède aux maux de l'École, et maintiennent la confusion entre l'autoritarisme et l'autorité, que cette dernière n'a pas à être examinée.

On commence, dans ce dossier, par l'en dehors de la classe, pour cerner plusieurs « niveaux » d'autorité et ne pas tout faire peser sur l'enseignant mais préciser aussi ce qui relève de lui et dont il voudrait parfois être déchargé pour que ce soit plus simple... L'enjeu est de faire de l'autorité une aventure moins solitaire, plus collective, avec les ressources du travail d'équipe, informel, mais aussi celles de l'institution au sens fort du terme.

Pour y arriver, il faut aller plus loin que nos représentations de l'autorité. Nous en parlons trop souvent en termes d'effets produits, alors qu'il faut aller voir sur quoi elle s'appuie et quelles fins elle poursuit. C'est l'objet de la deuxième partie.

On peut, après cela, aller dans « l'espace critique » de la classe, de l'école au lycée : que le propos soit enthousiaste ou inquiet, il interroge cette construction fragile d'une relation qui se voudrait apaisée au service de la construction des savoirs mais qui n'est pas toujours sûre d'y parvenir. Comment ne pas accepter de regarder les paradoxes, les difficultés que soulèvent les questions « bêtes » de la pratique, en proposant des réponses qui n'ont rien de normatif ? C'est l'objectif des « petits textes » rassemblés en quatrième partie, échos des tensions du quotidien.

Pour terminer, peut-on se former à l'exercice de l'autorité ? Les propositions qu'on lira ici sont modestes ; elles mêlent travail sur soi, analyse de situations et conseils de « vieux » qui pourront faire sourire... Mais la réponse est claire : oui, l'autorité, ça se travaille.

Il se trouve que, pendant que je coordonnais ce dossier, un jeune collègue m'a demandé de l'aider à « faire quelque chose » dans une classe de 2nde (un lycée ordinaire de petite ville où moi-même je n'enseigne pas) où il n'arrivait plus à faire cours depuis un certain temps. Comme c'était troublant, alors que je me remémorais les moments difficiles que j'ai connus en vingt-cinq ans, de me retrouver face à ses questions récurrentes : *Mais comment ai-je perdu toute mon autorité face à cette classe ? Comment la récupérer ? Comment me former pour que ça ne se reproduise pas ?* Courageusement, il a affronté la situation, contacté ses collègues et le proviseur, et décidé d'organiser en présence d'un collègue tiers une discussion avec la classe. Nous avons ensemble tenté de comprendre ce qui avait joué dans cette montée progressive de la prise du pouvoir par des élèves jugés par ailleurs scolaires et tranquilles, et cherché des modes de travail qui pourraient davantage « enrôler » les élèves et mettre en valeur ses compétences à les faire travailler.

Il n'y a pas eu de « belle histoire » et la situation est restée difficile jusqu'au bout. En pensant à ce collègue et à nous tous, en situant ce dossier à la suite de « Classes difficiles, classes impossibles ? » (n° 306) « Nouveaux élèves, nouveaux maîtres » (n° 314-315), « Des enseignants suffisamment solides » (n° 342-343), « Faire la classe au quotidien » (n° 406), « Souffrances de profs » (n° 412) et bien d'autres, auxquels il faudrait sans cesse renvoyer pour compléter et enrichir la réflexion sous de multiples aspects, je souhaite qu'il nous aide à prendre du recul sur les situations, à réfléchir et à comprendre, à nous reconforter aussi pour tenir le coup du mieux que nous pouvons, chacun et collectivement ; les enfants d'aujourd'hui en ont besoin autant que nous.

Florence Castincaud,
professeur de français, collège Berthelot,
Nogent-sur-Oise.

L'arbitraire n'est pas une preuve d'autorité

Gilbert Longhi

Autorité de l'École ou autorité dans l'École ? Cours de citoyenneté ou effort vers une conduite d'adultes en elle-même éducative parce que respectueuse du droit ? Si Gilbert Longhi a choisi de parler par aphorismes, ce n'est pas par esprit de salon, étant proviseur d'un lycée qui tente de réconcilier les « décrocheurs » avec l'École.

Sur le trône le plus élevé du monde, on n'est jamais assis que sur son cul.

(Michel de Montaigne)

Le secret de l'autorité tient à la capacité des adultes à persuader les élèves qu'ils sont fautifs. Au collège Lambda par exemple, un tronçon de quinze mètres de couloir est interdit aux élèves. Pour se rendre au CDI, ils doivent descendre dans la cour par l'escalier A, passer sous le préau, puis remonter par le B, en franchissant quatre-vingt-six marches et cinq portes coupe-feu. Pas question d'emprunter le couloir interdit.

Interdit pourquoi ? Pour ne pas troubler la paix de la salle des profs. Naturellement Arthur a traversé la zone défendue. Au pion qui lui ordonnait une marche arrière, il a fait remarquer que la condamnation était injuste puisque le règlement (largement étudié en classe) ne prévoyait pas la condamnation du couloir. Ce à quoi il s'est vu répondre que la tranquillité de la salle des profs était prioritaire sur le règlement.

Citoyenneté

Les enseignants, qui dénoncent facilement les abus d'autorité dont ils pourraient être victimes, sont-ils prêts à ne plus en commettre eux-mêmes ? À l'É-

cole, l'éveil à la citoyenneté se cantonne souvent aux leçons d'instruction civique ou à l'agencement hâtif de l'élection des délégués. C'est une obligation de plus dans l'emploi du temps. « Tu as latin ce matin ? Non j'ai citoyenneté... »

Les habitudes, les lubies voire les privilèges des enseignants sont un grand classique des remontrances que les élèves adressent à l'École. Pour sa part, Léo n'admet pas de poireauter sous la pluie pour déjeuner tandis que les profs empruntent un passage dérobé qui les dispense de la longue file d'attente. Parfois avec d'autres collégiens, il siffle contre les resquilleurs... « À la queue, à la queue ! » Il s'est fait coller par un prof indigné qui ne s'est pas demandé si l'autorité était éducative en toutes circonstances.

Pouvoir

La démocratie consiste à contrôler les détenteurs de l'autorité plutôt qu'à s'en remettre à eux. Pourtant, les enseignants qui demandent plus de pouvoir le font avec une bonne conscience angélique. Ils souhaitent seulement la suppression de quelques textes qui protègent les élèves et contre les *desiderata* des conseils de classes. Or précisément, ces règlements ont été édictés contre les abus des établissements. Ainsi ceux qui réclament de l'autorité

ne mettent pas nécessairement en œuvre leur intelligence, leur finesse d'analyse et leur sens politique...

En effet, la seule manière d'éviter les dérives reste la promotion constante de droits explicites qui défendent les élèves non pas contre l'autorité dans l'École, mais contre l'autorité de l'École. La société doit se prémunir contre les à peu près et les errements : pression à l'orientation, démission forcée, réinscription refusée, intimidations administratives, piston... La chair est faible, les enseignants pourraient se laisser tenter par des outrances.

Repères

L'autorité se donne toujours une justification sympathique. Ainsi, dans une époque déboussolée, alors que la cellule familiale se décompose, la jeunesse doit retrouver des repères... par exemple de l'autorité à l'École... Et pourquoi pas de l'affection ? En vérité, le thème charrie bien des arrière-pensées. L'aspiration à l'autorité promet une idéologie de l'enfant considéré comme une cire molle ou un récipient, pas comme un être à part entière, avec des besoins spécifiques.

Les archaïsmes qui organisent la résurrection de l'autorité sont plaisants parfois, agréablement folkloriques, aimablement passésistes, gentiment nos-



talgiques... mais ils exaltent les erreurs et la cruauté d'antan. Car s'il est vrai que la fonction de prof confère une autorité, elle ne constitue pas une supériorité de l'esprit. Ainsi, il y a encore une trentaine d'années, des instituteurs, à l'autorité incontestable, métamorphosaient les élèves gauchers en droitiers, au besoin en leur attachant la main coupable dans le dos.

Silence

L'autorité conservatrice n'est pas un vecteur fondamental de l'enseignement, pas plus que le rétroprojecteur, la craie ou le photocopieur. En revanche elle est technique de conduite de groupe, et par exemple, elle peut instaurer le silence en classe. Mais rien ne prouve que ce dernier favorisera la concentration, la motivation et l'acquisition des connaissances.

L'autorité n'est donc pas une condition suffisante de l'instruction, même si la pagaille paraît peu propice aux études. Les pédagogies où le maître n'est pas tabou ne négligent pas les apprentissages. D'autant moins que parfois c'est la rigidité d'une pédagogie qui empêche certains élèves d'aimer l'École et de progresser. En l'occurrence, l'autorité engraisse l'ignorance et la bêtise.

Solutions

Quels jeunes seraient visés par un accroissement de l'autorité des professeurs ? Certainement pas ceux qui sont endigués par la panoplie des contentions actuelles. Il s'agirait donc d'une nouvelle catégorie. Sans doute, celle des enfants dont on dit entre profs qu'ils n'ont rien à faire ici... Alors, une échel-

le de solutions leur serait appliquée.

Ainsi, en donnant aux collègues la possibilité d'orienter les élèves de force et sans appel, à partir de la 6^e, on en dégagerait trois avantages. D'abord un allègement des effectifs et donc de meilleures conditions de travail ; ensuite une sérénité dans les établissements grâce au départ des élèves indésirables ; enfin un remplissage des filières professionnelles déficitaires. Par ailleurs, on utiliserait à plein les structures spécialisées (classes-relais, mission générale d'insertion, aide sociale à l'enfance, protection judiciaire de la jeunesse)...

Respect

L'autorité ne doit pas se faire une spécialité dans le raffinement des sanctions, elle se grandit quand elle invente une vie scolaire qui ne harcèle pas les élèves en permanence. Certes, une sévérité inflexible et une surveillance intense peuvent maintenir l'ordre, mais la crainte n'est pas le respect. Ainsi les chemins qui conduisent les élèves à une déférence à l'égard de l'autorité des profs ne sont pas des lignes droites.

L'accueil des parents, leur invitation en cours, les conseils de classes publics, font beaucoup plus contre les incivilités des élèves que le rehaussement des grilles du portail d'entrée, les heures de colle, l'installation de caméras ou le doublement du nombre de surveillants. Dans un autre domaine, les initiatives d'intendance, l'ergonomie scolaire, l'état des locaux, l'hygiène des sanitaires, les conditions du repas et l'accueil dans les bureaux... la réduction de l'indifférence et du mépris rédui-

sent l'exaspération des élèves et produisent des effets positifs.

Vigilance

L'autorité, à l'École, ne se décrète pas et ne constitue pas une rente de situation. Elle fluctue comme en écho aux rapports sociaux. Le labeur de l'enseignant c'est d'en faire un vecteur d'instruction pour le plus grand nombre. Ceux qui réclament une autorité de droit divin devront se faire une raison : les enfants ne sont pas nés élèves. C'est aux maîtres à changer d'autorité puisqu'ils ne peuvent pas transformer la civilisation.

Les jeunes d'aujourd'hui seraient-ils devenus indisciplinés par l'opération du saint Esprit ? Formulons deux hypothèses. La première : il n'y a crise de l'obéissance qu'après qu'il y ait eu une crise de l'autorité. C'est le marasme des adultes (donc également des profs) qui déterminerait la conduite des jeunes et non l'inverse. Seconde hypothèse : l'École génère une incivilité nosocomiale liée à l'incohérence et à l'impéritie de sa propre autorité. Sur le modèle des germes à l'hôpital, l'incivilité serait transmise par des agents qui sont pourtant certains de déployer des compétences irréprochables.

Gilbert Longhi,
lycée Jean Lurçat, Paris.

Une version plus développée de ce texte est accessible sur le sites des Cahiers pédagogiques <www.cahiers-pedagogiques.com>

L'autre côté de la barrière

Alain Suran

Prof, CPE, chef d'établissement stagiaire, plus ou moins bien préparé, aidé, entraîné, soutenu, encadré, bousculé, éberlué, tétanisé... ou sûr de soi, vient toujours l'instant où l'on passe de l'autre côté de la barrière. Juste avant d'être devant les élèves, les surveillants ou les profs, le « est-ce que je vais savoir faire » se mue insidieusement en « il faut que j'aie de l'autorité ».

Fort heureusement, la perspective faussée des nuits de veille de rentrée se remet d'équerre avec le jour et l'on perçoit vite qu'il est beaucoup plus question de préparation, de travail quotidien, de conviction que d'onction divine attribuant la grâce autoritaire avec parcimonie.

Le Petit Robert définit l'autorité comme une « supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte, le respect, la confiance ».

On voudrait balayer d'un revers méprisant l'hypothèse de la séduction, considérer ça comme un cas limite à l'usage des plus jeunes d'entre nous, proches encore des canons esthétiques, ou doués du fameux charisme qui marque les chefs d'exception. Il faudrait y regarder de plus près. La position statutaire, l'image mentale – négative ou idéalisée – que chacun s'est forgé du chef d'établissement lui confère une part de pouvoir sans rapport avec sa personne, pouvoir essentiellement symbolique, mais néanmoins bien réel. Les professeurs ne sont d'ailleurs pas dans une position si différente vis-à-vis des élèves. La loi surprotégeant les mineurs face aux personnes ayant autorité en est une illustration parlante.

Alors, mérite ou séduction ? La constatation faite avec gourmandise que « tout marche à l'affectif » me laisse toujours perplexe. C'est probablement vrai. Faut-il pour cela en rajouter ? Ne risque-t-on pas d'abandonner une phalange d'orphelins à son départ ? Et puis surtout, cette mise au premier plan de « l'affectif » entraîne probablement une certaine dépendance des « séduits ». Au demeurant que fait-on des autres, des récalcitrants, des professionnels, ceux qui ne vous aiment pas ?

Rappelons-nous ici que la « supériorité » du « chef » est à la fois relative et mouvante, parce que – fort heureusement – personne n'est absolument supérieur. Chacun est placé dans une chaîne au sein de laquelle il dépend de tutelles, avec pouvoir sur d'autres. C'est vrai pour les personnels de direction,

entre eux, au sein même de l'établissement comme vis-à-vis de l'inspecteur d'académie et du recteur. C'est vrai des professeurs dépendants, mais titulaires de l'autorité sur les élèves. C'est vrai pour tous. Et selon l'activité du moment, le cadre dans lequel on évolue et par rapport auquel on en juge, l'autorité bouscule les hiérarchies. Qu'un chef d'établissement encore jeune, encore vif, participe à un tournoi sportif organisé pour la fête annuelle du lycée, il obéira sans contrainte, non seulement aux collègues d'EPS organisateurs, mais aussi à l'élève arbitre qui est déjà animateur sportif dans son club de foot le mercredi. Aussi bien, tout détenteur d'une parcelle d'autorité doit-il veiller à la cantonner dans ses quartiers. S'il faut bien qu'une personne en hérite pour que l'action se fasse, si elle est d'autant plus efficace qu'elle est acceptée, cette supériorité n'existe que dans la fonction qu'elle facilite.

Alors, ce mérite ?

Le « mérite » du personnel de direction emprunte à mon avis trois chemins : investissement, transparence et travail en équipe. Cela vaut pour toute organisation et tout responsable, mais probablement de manière aiguë pour les personnels de direction.

La seule alternative aux horaires chargés consiste à donner des ordres. Pas à déléguer, ce qui revient à définir, à choisir, à convaincre, à vérifier et à réguler. Ordonner, c'est-à-dire faire preuve d'un bel optimisme en pensant que l'ordre vaut exécution et que tout personnel est compétent et peut se dispenser d'aide et de formation. En vérité, rien ne remplace le sentiment de proximité que donne un personnel de direction présent sur le terrain, relativement disponible et capable d'une écoute attentive.

Transparence : il pourrait arriver qu'à mots couverts, un machiavel en herbe énonce avec des mines de conspirateur que celui qui détient l'information détient le pouvoir. Et qu'en

conséquence, il ne faut la laisser filtrer qu'avec parcimonie. La porte ouverte qu'il enfoncerait là n'ouvrirait que sur un mur. La belle affaire que de régner sur des ignorants sans repères, sans chiffres, sans consignes claires, et savamment divisés, bien sûr ! On peut être certain de l'efficacité du procédé et de la stagnation qu'il provoque. Il est difficile, même avec une volonté farouche appuyée sur des moyens conséquents d'informer correctement les cent cinquante ou deux cents acteurs d'un grand lycée. Ne rien faire ou s'y opposer, c'est organiser la démotivation, c'est rogner l'autorité.

Le travail en équipe exige du temps et beaucoup d'organisation. Il faut prévoir, animer, faire une synthèse qui sera diffusée et appliquée. Ce sont de lourdes et véritables contraintes. Il me semble pourtant, et je le constate chaque jour, qu'on est toujours plus intelligent, plus complet, plus prévoyant à plusieurs que seul. Les participants ayant pesé sur la décision et sur sa mise en œuvre sont toujours plus concernés, plus mobilisés et plus efficaces.

Au reste, tout pédagogue reconnaîtra dans ces quelques principes nombre d'initiatives, anciennes mais aussi très récentes, menées en direction des élèves. Et cela nous ramène à notre propos premier : il n'est d'autorité efficace que partagée. Elle ne se dilue pas, elle se renforce.

Alain Suran,
proviseur,
lycée Simone Signoret,
Vaux-le-Pénil,
académie de Créteil.
Alain.suran@wanadoo.fr

Pouvoir personnel et puissance institutionnelle

Alain Abadie

Et si l'autorité était une « hot potatoe » que les personnels se repassent inconsciemment pour ne pas avoir à l'exercer ? Nous rêvons d'élèves qui auraient intériorisé l'autorité, alors qu'il n'y a pas d'autre solution que d'accepter de jouer notre rôle, chacun à sa place, même si cette obligation est génératrice d'angoisse.

« [...] aucune de nos grandes organisations de travail ne pourrait durer si autre chose que le travail ne liait pas les hommes entre eux. »

E. Enriquez : *De la horde à l'État. Essai de psychanalyse du lien social*, Paris, NRF, 2002.

Admettre sa part d'humanité, quel que soit le poste que l'on occupe, n'est jamais un aveu de faiblesse mais bien une affirmation de responsabilité pleine et entière. Chacun joue un rôle suivant la place qui est la sienne mais aussi suivant qui il est. Toute organisation est un lieu de combat entre la vie et la mort. Là où c'est évident, lumineux pour le toréador, c'est obscur pour chacun d'entre nous ; pourtant, nous vivons chaque jour dans une arène partagée entre « sol y sombra ».

Une autorité pour quoi faire ?

Le lien éducatif est un lien violent. Il ne faut pas l'oublier. « *L'oreille de l'élève, c'est son dos. Il écoute quand on le bat.* », disaient les scribes égyptiens. L'expression « *tendre la main à la férule* » était, chez les Romains, une paraphrase pour étudier. Dans la société en général et l'établissement scolaire en particulier, on voudrait finalement, aujourd'hui, que chacun ait intégré l'autorité, la surpuissance du « surmoi » sans que les personnels d'autorité aient à intervenir. Qui détient l'autorité, la capacité de maintenir l'autorité (synonyme bien souvent d'ordre) en EPLE¹ ? Les CPE disent : « *Ce n'est pas nous, nous ne sommes pas des surveillants généraux.* », les proviseurs adjoints disent qu'ils ne sont pas des censeurs, les professeurs disent qu'ils ne devraient pas avoir à maintenir l'ordre dans leurs classes. De toute façon, comme une CPE me l'a dit lors d'un entretien non directif : les professeurs en IUFM, « *On leur apprend seulement à dispenser leurs enseignements. Ils pensent qu'en arrivant dans un lycée, il n'y a que ça à faire puis ils sont surpris. S'ils ont trente élèves, il y a trente personnes différentes et c'est un problème.* »

Finalement, les élèves devraient être leurs propres surveillants généraux, leurs propres censeurs et leurs propres professeurs ! Que penser quand, dans une société, l'adulte ne veut plus remplir son rôle d'autorité ? Quand l'adulte n'est plus, justement, « *celui qui accroit, qui fonde* »² ?

Dans l'établissement scolaire, on voudrait que chacun ait intégré l'autorité, la surpuissance du « surmoi » sans que les personnels d'autorité aient à intervenir.

L'autorité du chef d'établissement réside dans son rôle du maintien de la loi, de la loi qui indique à chacun sa place, de la loi qui fait savoir qu'il y a un impossible. Le personnel de direction incarne le principe de réalité face au principe de plaisir et du tout est possible (« il faut que... », « il n'y a qu'à... », « il suffit que... »). L'autorité

est à la fois institutionnelle et sociale, avant d'être une question individuelle. Mais c'est l'individu mis à la tête de l'établissement qui porte seul, sous contrôle du CA³ et de ses autorités de tutelle (rectorat, préfecture, conseil régional ou général), cette autorité. Elle est d'autant plus diffi-

le à porter qu'elle n'a jamais été définie. L'autorité fait limite au pouvoir personnel mais aussi à la puissance institutionnelle.

Qu'est-ce qui fait angoisse ?

Posséder une parcelle d'autorité peut amplifier l'angoisse, surtout lorsque cette parcelle se double d'un grand champ de responsabilité personnelle.

Peter Pan et le père de la petite Cindy

Les enseignants peuvent avoir une attitude ambiguë face à leur propre autorité ; on les verra, par exemple, mâcher des chewing-gums en classe quand le règlement de l'établissement l'interdit, ou se vanter de ne pas suivre telle instruction officielle...

Dans l'histoire de Peter Pan, le père de la petite Cindy propose tous les soirs à ses enfants de boire un médicament en leur disant qu'il est bon pour eux. Un jour, sa fille lui demande d'en prendre, lui aussi. Le père refuse ; son autorité tombe alors. Elle tombe parce que le père ne s'applique pas ce qu'il exige de ses enfants. C'est à ce moment-là que Peter Pan vient les chercher et qu'ils s'enfuient tous par la fenêtre...

Rolande Hatem, formatrice à l'AFAREC, professeur de français au collège Saint-Nicolas, Igny.

Être responsable, n'est-ce pas être désigné coupable par avance? Comment se situer face au pouvoir quand on est soi-même représentant de ce pouvoir? « *Qui est-il souhaitable institutionnellement de rencontrer : une marionnette au service d'une organisation, une sorte de sujet a-historique? Ou un être qui tient compte des réalités institutionnelles, les*

tant qu'individu pris dans une fonction et savoir faire la part des choses entre ce qui est adressé au représentant et ce qui est adressé à la personne.

Dans le face à face entre enseignants et apprenants, entre enseignants et personnels de direction, il y a toujours une grande absente, anonyme, souvent invoquée mais jamais rencontrée

références, de prescriptions, et que les individus ont à se déterminer eux-mêmes, singulièrement et collectivement. »⁵ Cette conscience de vacuité n'a-t-elle pas pour prix l'angoisse de celui qui la réalise? Alors? Alors, retrouvons les manches, nous sommes libres et l'avenir sera ce que nous en ferons, cessons la plainte et que chacun soit « celui qui accroit, qui fonde ».

Ce n'est pas en terme d'individu qu'il faut raisonner mais bien en terme de système, système complexe comme tout ce qui a rapport avec les actions humaines.

Alain Abadie,
proviseur adjoint, doctorant en
sciences de l'éducation à l'université
Paul Valéry, Montpellier.
Courriel : alain.abadie@laposte.net

conteste lorsqu'elles ne sont pas justes, ne s'y soumet pas automatiquement et permet à un autre de s'y confronter sans être détruit ? »⁴

Quelle est la part de liberté du chef d'établissement, et donc sa marge de manœuvre, d'action? En tant que personnel de direction le regard des autres le construit comme symbole et en même temps, avec la fin de l'idéologie patriarcale, nous assistons à la faillite de l'ordre symbolique. Comment celui qui ne reconnaît pas l'autorité du « père » pourrait-il reconnaître toute autre autorité? Si le regard des autres est important, son propre regard doit être présent et vigilant. Il faut arriver à se situer en

ni même nommée : l'institution scolaire. D'ailleurs, il est remarquable que le terme instituteur ait disparu pour faire place à celui de professeur des écoles. L'institution n'apparaît pas dans les médias ou très peu. Or ce n'est pas en terme d'individu qu'il faut raisonner mais bien en terme de système, système complexe comme tout ce qui a rapport avec les actions humaines. En prenant en compte que rien n'est donné par une entité supérieure, ce sont les hommes qui font leur propre société. « *Le progrès considérable, c'est d'avoir effectivement pris la mesure du fait que le ciel est vide, aussi bien de Dieu que d'idéologies, de promesses, de*

¹ EPLE : établissement public local d'enseignement.

² Autorité vient du latin *auctoritas* et de *auctor* qui signifie « celui qui accroit, qui fonde ».

³ CA : conseil d'administration.

⁴ Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 3e édition 1998, p. 148.

⁵ Melman Ch., *L'Homme sans gravité. Jouir à tout prix*, Paris, Denoël, 2003, p. 19.



Il s'est passé quelque chose à Corot

Entretien avec l'équipe de direction réalisé par Florence Castincaud

Loin de l'âge d'or de ses débuts, le lycée professionnel du bâtiment Jean-Baptiste Corot de Beauvais, dans son quartier déshérité, ne savait plus comment faire face à l'absentéisme et à l'échec. Sauvé de la démolition par la volonté du personnel, il a connu une renaissance remarquable avec sa réhabilitation et l'arrivée d'un nouveau proviseur. Conjuguant la remotivation des élèves au cas par cas et l'autorité, Corot est redevenu un lieu de réussite.

En quinze ans, Corot était passé de mille à quatre cents élèves. Il n'avait dû sa survie qu'à la mobilisation du personnel (grèves, articles dans la presse...) et à la volonté politique d'élus locaux de ne pas désertifier ce quartier de Beauvais dont la mauvaise réputation n'était plus à faire. Reconstitué sur site, il devait être la preuve qu'on pouvait agir, à la faveur de cette renaissance, contre l'absentéisme et la désespérance parfois violente.

Etre en équipe

À l'arrivée du nouveau proviseur, les enseignants formaient déjà une équipe solide, avec un faible taux de renouvellement - quand on a un poste spécialisé dans un domaine du bâtiment, les possibilités de mutation ne sont d'ailleurs pas légion. Ils avaient créé au fil des années une vraie solidarité professionnelle : accueil des nouveaux pour faire tomber la peur, cours portes ouvertes pour dire qu'on n'est pas seul, etc. Ce collectif s'est étendu à l'équipe d'encadrement qui s'est engagée, sur la base de diagnostics partagés, à construire des réponses communes : répondre enfin au besoin d'enseignements spécialisés pour élèves non lecteurs par le partenariat avec une association, puis par l'ouverture d'un APP¹ avec recrutement d'un formateur spécialisé, et à la rentrée 2004, la mise en place d'une UPI (unité pédagogique d'intégration pour déficients cognitifs). Ou encore la mise en réseau des trois LP et des trois SEGPA du secteur pour des projets inter-établissements, un travail commun sur l'orientation et le suivi des cohortes d'élèves sur plusieurs années y compris après leur sortie d'études.

Accueillir des publics très défavorisés demande un rééquilibrage par des formations attractives : le lycée est deve-



nu « lycée des métiers », s'est doté d'un bac pro commerce, le seul du secteur, et d'options sportives qui « marchent » comme le football et bientôt le volley-ball. Mais ce qui attire ce sont aussi ces

Ce travail de fond porte ses fruits : le recrutement se rééquilibre avec une meilleure mixité sociale et davantage de filles (de 1 % naguère à 15 % aujourd'hui).

Des « bonjours » volontaristes finissent tôt ou tard par entraîner la réciprocité

réalisations en tous genres montrées lors des portes ouvertes et issues des PPCP ici généralisés à toutes les classes : des décors de théâtre pour le lycée général voisin, un coq géant digne de Tinguely réalisé en atelier métallerie à partir de dessins proposés par une classe de CM1.

Accueillir

L'autorité passe par la présence et l'accueil. En début d'année, le proviseur se présente dans toutes les classes et dit sa fierté d'avoir demandé et obtenu ce poste. Puis, chaque matin, lui ou le CPE ou l'adjoint sont

à la grille. Les portes ne s'ouvrent qu'à ce moment-là, et ils disent bonjour à tous les élèves. Des « bonjours » volontaristes qui finissent tôt ou tard par entraîner la réciprocité ; il paraît que les plus récalcitrants cèdent au bout d'un mois...

Les parents aussi ont besoin d'être accueillis. Pour arriver, chiffre actuel, à voir en tout 50 % d'entre eux, toute une batterie de moyens est mise en place. Les élèves viennent s'inscrire un par un avec entretien ; à la fin du premier mois a lieu une réunion de rentrée conviviale (café, boissons) qui

menuiserie, c'était ce que tu avais choisi ? Ils notent les demandes de changement en interne dans les neuf CAP, exceptionnellement d'un CAP à un BEP en fonction du niveau, avec l'accord des parents bien sûr. La même opération est prévue l'année prochaine pour les huit BEP. Cette individualisation des parcours contribue peu à peu à la régression, lente mais sûre, de l'absentéisme qui était un des grands maux du lycée : de 22 % autrefois au deuxième trimestre à 12 % aujourd'hui. Encore ne s'y résigne-t-on pas, comme on le verra

gnostic et de mener un suivi, semaine après semaine. Dans bien des cas, la solution consiste à réélaborer un projet professionnel pour ceux qui sont là « par défaut », les « accidentés de l'École » que leur parcours chaotique a amenés là pour tant d'autres raisons que de la motivation pour un métier.

Ce fonctionnement a des effets : on est passé d'une trentaine de conseils de discipline par an à cinq actuellement.

L'art et la discipline

Corot, demandé par choix et même par défi personnel par son proviseur, peut à nouveau rendre hommage à son éponyme : lycée du bâtiment, il est aussi lieu de pratiques artistiques multiples, de l'atelier peinture à celui de menuiserie ou métallerie, et ce n'est pas sa moindre réussite. Conte de fées ? Plutôt la volonté de mener ensemble autorité et promesse de réussite, la première au service de l'autre.

Bernard Camus,
proviseur,
Xavier Mouchard,
proviseur adjoint,
lycée professionnel
Jean-Baptiste Corot, Beauvais.
Entretien réalisé par Florence
Castinaud.

Le proviseur adjoint prend le temps de travailler avec les élèves leur projet professionnel, et d'abord avec ceux qui ne sont pas là où ils voudraient être.

a attiré cette année deux cents parents (pour 600 élèves). Les bulletins sont remis en mains propres le jour de la réunion parents/professeurs. Tous les parents des élèves « avertis » reçoivent un courrier et rencontrent le professeur principal. Tous les élèves blâmés sont provisoirement retirés des cours et ne sont réaccueillis qu'après entretien avec le proviseur ou le proviseur adjoint et leurs parents. Sur un versant plus valorisant, les parents sont bien sûr les premiers conviés aux « Corots d'or » qui récompensent chaque année les élèves distingués pour leurs résultats, leurs actions citoyennes, leur participation active aux journées portes ouvertes. Les parents délégués au CA sont aussi destinataires, comme les enseignants et tout le personnel, du « bulletin d'information » distribué chaque lundi pour communiquer à tous le calendrier en cours, les sorties prévues, les interventions de la semaine...

Si on sait pourquoi on est là...

Cet accueil à lui seul ne peut pourtant expliquer l'amélioration de la situation. Partant du constat que la première source de motivation pour un élève de LP, c'est le métier qu'il veut faire, le proviseur adjoint prend le temps de travailler avec les élèves leur projet professionnel, et d'abord avec ceux qui ne sont pas là où ils voudraient être. En accord avec les enseignants, pendant les quinze premiers jours, ils passent dans les ateliers des neuf CAP du lycée pour discuter avec les élèves de leur motivation : *plom- bier, c'est ce que tu voulais faire ? La*

plus loin. On essaie même d'aider à quitter le lycée progressivement sans décrocher : la création de mentions complémentaires² peut permettre à certains de passer à l'apprentissage en gardant un pied dans l'établissement, suivis par leurs enseignants. Les actions MGI et le GRETA³ permettent d'éviter les sorties sans solutions et qualifications.

Absences et sanctions

Les sanctions prises trop vite, à chaud, ne sont pas de nature à installer une autorité reconnue : le proviseur et son équipe ont donc décidé d'un fonctionnement plus cohérent. Au-delà des interventions rapides du CPE en cas d'incident, et d'éventuelles mesures conservatoires prises en attendant, les décisions ne viennent que de la *commission vie scolaire* (CPE, proviseur et adjoint, assistante sociale, enseignants, infirmière) qui se réunit chaque jeudi après-midi ; un tel fonctionnement laisse le temps nécessaire à l'enquête. Les CPE peuvent alors présenter chaque cas à partir du rapport des enseignants, et si possible du contre-rapport de l'élève, puis proposent une synthèse de la situation et de l'élève et des mesures à prendre. Les décisions validées après discussion sont portées à la connaissance de tous les enseignants.

Le mardi après-midi, c'est le GAIN⁴ qui se réunit. C'est le même groupe augmenté de quelques membres dont le conseiller d'orientation psychologue. On examine là les problèmes de décrochage et d'absentéisme, avec la volonté de ne pas en rester au dia-

1 APP : ateliers de pratiques professionnelles

2 Qualification (en zinguerie pour Corot) obtenue en un an après le niveau IV.

3 MGI : la mission générale d'insertion est un dispositif mis en place pour les élèves de plus de seize ans sortis sans qualification du système éducatif afin de les préparer à une qualification reconnue (voir sur le site Eduscol).

Le Greta est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes.

4 Gain : groupe d'aide à l'insertion.

Rendre la loi vivante

Karine Ansart

La question des « incivilités » a été massivement retenue comme thème prioritaire par les établissements scolaires lors du débat organisé en décembre 2003 par le ministère. Espace de confrontation aux autres et d'apprentissage de la vie collective et des règles qu'elle suppose, l'École est un lieu sous tension. Une équipe de collège propose aux « acteurs » de redéfinir leur autorité en la lestant de contenus, de démarches et de pratiques qui fassent sens.

Un travail de comparaison des règlements intérieurs des établissements scolaires de notre secteur, effectué sur des entrées précises dans le cadre d'un atelier civique¹, nous a permis de nous rendre compte que si le cadre général restait le même, une très grande hétérogénéité se manifeste dans la manière dont le règlement intérieur des établissements est décliné et écrit. Or la lettre révèle l'esprit... et ces variations de formulation ne sont pas sans lien avec les contenus, qui varient beaucoup, notamment sur la place faite aux élèves comme acteurs à part entière de la communauté éducative et à ce titre, ayant les mêmes droits que les adultes. Se demander comment les élèves vont s'approprier ces textes (niveaux de langue, syntaxe, présence ou non d'exemples...), n'est pas non plus anodin. Se posent enfin, et au-delà de ce document officiel, toutes les questions liées à la manière dont un établissement va engager ou pas un travail sur la question des règles et du droit. Comme le rappelle François Dubet², « les équipes enseignantes intégrées et cohérentes résistent beaucoup mieux à la violence et aux incivilités des élèves que ne le font les règlements intérieurs pointilleux et appliqués par quelques adultes. [...] La discipline est d'autant plus efficace et juste qu'elle engage la totalité des acteurs scolaires, que la plainte des élèves peut être entendue et qu'il existe dans l'École, quelque chose comme du droit. » Aujourd'hui, il ne suffit plus d'énoncer la règle ou de faire des leçons de morale, il s'agit de rendre la loi vivante, en s'engageant sur le temps long et en acceptant de questionner ce qui la fonde. Cette démarche, plus difficile et plus déstabilisante, pour les jeunes comme pour les adultes, est aussi infiniment plus riche de sens, d'un point de vue éducatif et politique, que la posture dont les acteurs de l'éducation pouvaient se contenter auparavant.

Du règlement, des règles et de la loi

Faire vivre à l'intérieur d'un établissement des espaces dans lesquels la loi, la règle pourront être questionnés, prendre du temps pour confronter son point de vue à d'autres, reconnaître la valeur de la parole des autres, de tous ceux, adultes et enfants qui vivent et travaillent dans l'établissement, quel que soit leur âge, leur rôle, leur statut, réfléchir sur ses pratiques et se demander si elles sont toujours respectueuses de ce qui fonde le Droit, s'inscrire en conscience dans une « éthique de la responsabilité »³, suppose de faire son deuil de l'autorité pour faire le choix d'un « au-delà de l'autorité »⁴. On en voit bien toutes les implications à l'échel-

le d'un établissement scolaire. Parce que si l'on prétend construire avec la jeunesse un rapport à la loi qui ne soit pas un rapport de soumission et de contrainte systématique, il faut bien quitter la sphère individuelle pour s'engager dans une démarche collective cohérente à l'échelle de l'établissement. On comprend aisément que l'hétérogénéité des pratiques professionnelles et des relations pédagogiques ne rende pas facile l'harmonisation de pratiques soucieuses de démocratie.

S'engager dans un travail collectif de ce type suppose pour les enseignants de faire le deuil d'incarner une « figure de l'autorité » individuelle pour réfléchir aux conditions collectives

À la croisée des chemins éducatifs et politiques

L'atelier civique du collège de Cuffies réunit deux heures par semaine dix élèves de 3^e volontaires n'ayant pas d'option et quatre adultes (un professeur d'éducation civique, un professeur de lettres, la CPE, la documentaliste). Le thème annuel en est : « Vivre la loi et la règle ». Il s'agit de réfléchir à ce qu'est une loi, une règle, comment elle est élaborée, par qui, et aux enjeux citoyens liés au respect ou au non respect des règles collectives qui régissent la vie de l'établissement et dont l'atelier se veut un lieu d'appropriation. Un travail de comparaison des règlements intérieurs de différents établissements scolaires a été effectué en début d'année. Trois axes ont été retenus : la tenue vestimentaire, la violence physique et verbale, le racisme et l'antisémitisme. Les élèves de l'atelier ont produit des affiches sur chacun des trois thèmes et les ont exposées au CDI. Cette exposition a servi de support à l'organisation de tables rondes auxquelles ont été conviés les délégué(e)s de classe et les adultes du collège. Dans un deuxième temps, un travail de connaissance du monde de la justice centré notamment sur les rapports des mineurs à la justice a permis de comprendre les rôles que joue celle-ci en direction de la jeunesse. Ce travail s'appuie sur des activités et supports divers (lecture et écriture de textes, recherches informatiques, étude de séquences vidéos, jeux de rôles théâtraux, rencontres de professionnels du monde de la justice, mise en scène d'un procès à partir de pièces réelles...). Les élèves du groupe seront amenés à sensibiliser d'autres élèves en leur présentant à plusieurs reprises leur travail sous diverses formes au cours de l'année scolaire, dans le but de reverser ce travail à la communauté éducative. Tout au long de l'année, l'équipe d'adultes de l'atelier a la chance d'être suivie par une accompagnatrice du Pôle académique de soutien à l'innovation qui l'aide à écrire sur ses pratiques, à autoévaluer l'activité de l'atelier et les répercussions de ce travail pour chacun des participants et pour l'établissement.

d'une vie démocratique respectueuse de chacun et de la qualité du travail dans l'établissement. C'est déstabilisant car d'une part, cela touche à la définition de leur identité professionnelle, à l'évolution de leurs missions, à la réalité de leur travail au quotidien, et d'autre part, cela suppose de questionner leur propre rapport aux figures de l'autorité, à l'obéissance, à la culpabilité, à prendre conscience du caractère très discuté, du point de vue du droit et de la démocratie, de ce qui fondait l'autorité dans l'École d'hier. D'une certaine manière, faire le deuil de l'autorité, c'est aussi faire le deuil du pouvoir d'exclure, c'est choisir simultanément une École dans laquelle au contraire on intègre, on fait de la place, on prend le risque de donner la parole aux élèves pour qu'ils puissent en faire le lieu non de l'exclusion, de la domination et de la reproduction des inégalités, mais le lieu de construction de leur autonomie, de leur capacité à grandir et à devenir des citoyens. « Rendre la loi vivante », c'est un enjeu majeur pour l'École d'aujourd'hui et pour la société de demain.

Karine Ansart,
professeur de français,
formatrice à l'UIUFM de Picardie.



1 Voir encadré.

2 François Dubet, « L'école est bien plus vivante qu'on ne le croit souvent », in *Apprendre à vivre la démocratie à l'école*, Repères pour Agir, CRDP d'Amiens.

3 Françoise Cros, « Regard d'une chercheuse accompagnatrice du projet », in *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*, Repères pour Agir, CRDP d'Amiens, 2003.

4 Gérard Mendel, « Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité », *Cahiers pédagogiques* n° 319, décembre 1993. « Les équipes enseignantes intégrées et cohérentes résistent beaucoup mieux à la violence et aux incivilités des élèves que ne le font les règlements intérieurs pointilleux et appliqués par quelques adultes ».

Feuilleton : Les aventures d'un CPE

Notre héros, tout nouveau CPE, nous propose un feuilleton à rebondissements. À chaque étape, dites ce que vous auriez fait, pour voir...

Premier épisode :
lundi 20 octobre

Je suis seul au bureau des CPE où j'effectue mon stage pratique, après ma réussite au concours interne ; mon conseiller pédagogique a dû s'absenter pour l'après-midi. Vers 15 heures, Mme H., professeur principal d'une des classes de terminale STT, arrive dans le bureau et demande à remplir une fiche de retenue pour l'une de ses élèves, S. Elle l'accuse d'avoir « bourré » l'urne lors du premier tour des élections des délégués : il y

avait un bulletin de trop ! Et ce bulletin, elle en est sûre, est celui qu'elle me montre, sur lequel est écrit « Superman » suivi du nom d'une élève, celle-là même qu'elle souhaite « coller » ! Comme j'ose exprimer un doute, elle me sort une copie de cette élève sur laquelle, en graphologie avertie, elle a entouré les « s », les « p » et les « r » qui, selon elle, sont la signature du forfait. Et surtout, elle ajoute qu'elle sort du bureau du

proviseur adjoint, me laissant entendre qu'il n'y a donc rien à ajouter. Et elle remplit le bulletin de retenue, sanctionnant de quatre heures de retenue un samedi matin la coupable, ajoutant tout de même, magnanime, qu'elle ne lui demande pas de travail supplémentaire, simplement de faire son travail scolaire habituel. Elle me charge aussi de prévenir l'élève, car elle n'a pas eu l'occasion de la revoir depuis les élections (elle a

donc, à partir des bulletins récupérés, mené seule son enquête, et pris sa décision). Je me permets de lui faire remarquer que quatre heures, c'est peut-être un peu sévère (d'autant que je doute fort de son étude graphologique, et que je crains qu'elle ne se mette cette fille et la classe à dos en cas « d'erreur judiciaire »).
À ce moment-là, que faites-vous ?

(Suite page 24)

Qu'est-ce qui est efficace ?

Denis Meuret

À partir d'une analyse des propos de deux ministres qui s'étaient voulus « restaurateurs de l'autorité », Denis Meuret plaide pour une École qui ne fasse pas de la discipline un préalable à l'enseignement, mais l'obtienne en contrepartie des efforts effectués par l'établissement pour faire réussir les élèves. Un choix pédagogique qui est aussi politique.

Dans le débat sur l'autorité, ceux qui en vantent les mérites précisent en général qu'ils ne sont pas pour autant des partisans du sadisme et ceux qui s'en méfient ajoutent qu'ils ne prennent pas pour autant pour modèle le professeur chahuté. Tous disent, naturellement, préférer une classe où l'on travaille avec plaisir à une classe terrorisée ou à une classe énermée. À ce stade de l'argumentation, soit l'on communique dans l'idée qu'il existe une « bonne » autorité et une « mauvaise », soit l'on revient en arrière et l'on prend cette question pour ce qu'elle est : une question politique.

Déchiffrer Luc Ferry

Il faut aller chercher le message politique subliminal qui doit être entendu dans le discours des partisans de l'autorité pédagogique. Prenons la *Lettre*

jours tiennent cela pour une chance... et propose finalement les classes-relais comme le moyen de restaurer, pardon de rétablir, l'autorité.

Il s'agit donc moins de « rétablir » l'autorité des enseignants pour que les élèves soient en situation d'apprendre que celle de l'institution de façon que les enseignants puissent fonctionner comme avant, quand les parents n'étaient pas encore des « usagers », quand la scolarité obligatoire n'allait pas jusqu'à seize ans (p. 45), le temps béni où l'on pouvait exclure du collège. Il faut prendre Ferry au sérieux : contre « l'élève au centre », « *ce qu'il convient de mettre au centre, [...] ce n'est pas l'élève ou les savoirs seuls* » (jolie dénégation, on l'a vu plus haut)... « mais » (voyons ce que donne la dénégation...) « *d'un côté le rôle de transmission qui est celui des maîtres et de l'autre l'impératif de travail qui est celui*

nombre ? - a peu de choses à voir avec le débat sur l'autorité tel qu'il est posé dans la *Lettre ouverte* qui, un temps, a paru représenter la position gouvernementale sur l'École.

Pour répondre à cette question, j'utiliserai deux études empiriques : l'étude française sur l'efficacité des collèges, et qui porte, c'est hélas un peu ancien, sur une cohorte suivie au collège de 1990 à 1994 (Grisay, 1997) et, pour introduire des comparaisons internationales, l'évaluation PISA (OCDE, 2001).

Certains collégiens se plaignent effectivement du manque d'autorité de leurs enseignants. Au début des années quatre-vingt-dix, 20 % environ répondent que « la plupart ou tous » leurs professeurs ne « sont pas capables de se faire respecter », « ne savent pas se faire obéir », d'obtenir que « dans leurs cours, les élèves fassent attention à ce qu'ils disent ». 10 % environ des collégiens disent que « dans leur classe, un bon nombre d'élèves répondent grossièrement aux enseignants ». En 2000, 27 % des élèves de 15 ans disent que, « à la plupart des cours ou à chaque cours » « les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur ». Ce pourcentage est un peu plus élevé que dans les autres pays (moyenne OCDE : 23 %).

Dans l'étude d'Aletta Grisay, les élèves qui, sous contrôle de leur niveau de départ, ont le plus progressé au collège, décrivent ainsi leurs enseignants : compétents et attachés à faire réussir tous leurs élèves, avec un enseignement structuré et des évaluations utilisées dans un but formatif ; la relation avec eux est chaleureuse ; les élèves ont le sentiment d'être bien considérés et traités avec justice, on leur donne un sentiment de compétence. L'agressivité verbale est faible ou absente ; il y a peu de pertes de temps dus aux actes « déviants » et moins de fatigue due à l'ennui. Les sanctions existent à propos de comportements directement liés à l'apprentissage, elles sont claires et connues. Bref, les élèves ont eu réellement... le temps d'apprendre ce sur quoi ils sont évalués.

Il s'agit donc moins de « rétablir » l'autorité des enseignants pour que les élèves soient en situation d'apprendre que celle de l'institution de façon que les enseignants puissent fonctionner comme avant.

ouverte à ceux qui aiment l'école (Ferry, 2003), ouvrage qui fit en son temps quelque bruit. L'autorité y est évoquée exclusivement dans le cadre de la lutte contre la violence à l'École. La seule solution « à long terme » contre la violence est, nous dit-on, le « rétablissement de l'autorité des enseignants » et de « la légitimité de la culture scolaire » (p. 36). La compétence disciplinaire et la majesté du savoir suffiront à nouveau à « tenir » une classe (p. 34). Comment opérer ce rétablissement ? Eh bien, quand les élèves transgresseront, ils seront sanctionnés par des punitions efficaces. Le principal problème, en effet, selon l'auteur, est que les élèves ne sont plus impressionnés par les exclusions et les colles. Il trouve ahurissant que des élèves exclus pour trois

des élèves » (p. 47). Il faut imaginer que, dans l'esprit de Ferry, ces deux côtés ne se rejoignent pas : ce qui importe, c'est que « d'un côté » les enfants travaillent et que, « de l'autre », tel des sémaphores agitant leurs grands bras, les enseignants transmettent. Ainsi, les premiers apprendront la seule chose qui vaille (que l'on est sur cette terre pour souffrir) tandis que les seconds pourront célébrer entre eux le culte du savoir et de l'agrégation. Il s'agit de sauver, plutôt que les lettres, les meubles.

Qu'est-ce qui marche ?

Il faut donc savoir que ce dont il va être question maintenant - quelle forme d'autorité des enseignants est propice à l'efficacité pédagogique, c'est-à-dire à la progression du plus grand

Les élèves qui portent ce jugement particulièrement positif sur leurs professeurs et sur le climat de leur classe progressent en français plus qu'attendu compte tenu de leur niveau initial. Ils travaillent, on ne perd pas de temps à cause de l'indiscipline, on fait le programme, toutes choses qu'on peut associer à l'existence d'une certaine « autorité » des enseignants sur leurs élèves. Mais il est clair aussi que les enseignants de ces classes sont tout sauf « autoritaires » si l'on entend par ce mot la volonté de se faire obéir par la seule vertu de sa position, de la dissymétrie entre ceux qui savent et ceux qui ignorent¹, ou encore au nom du respect dû aux institutions. Les enseignants efficaces obtiennent que les élèves écoutent et travaillent au nom de leur compétence et au nom de leur souci de les faire réussir tous ensemble, de les accompagner dans leurs apprentissages. Ils les traitent comme des personnes², et il semble

français disent que « les professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves »³. On trouve aussi que l'explication n'est pas à rechercher du côté d'une plus grande indiscipline en classe des élèves français.⁴

On le voit, ce profil d'enseignant efficace n'est pas absent, loin de là, du système éducatif français. En revanche, ceux qui construisent pour le public la figure des enseignants français, (que publie la page *Débats* du *Monde*, qui passent à la télé pour se plaindre de ce que le niveau des élèves est indigne du leur) ne sont pas ceux-là. S'agissant d'autorité, c'est pourtant ces derniers que la *Lettre* de Luc Ferry proposait d'écouter. Il promeut de ce fait une conception de l'autorité visant à obtenir le respect des élèves par principe et non en échange de ce que l'enseignant fait pour eux⁵, visant à protéger un certain type d'enseignant et à rétablir l'ordre plus qu'à favoriser les apprentissages⁶. Cette conception est à peu

Une conception de l'autorité visant à obtenir le respect des élèves par principe et non en échange de ce que l'enseignant fait pour eux, visant à protéger un certain type d'enseignant et à rétablir l'ordre plus qu'à favoriser les apprentissages.

que ce soit plus important que le fait qu'on leur donne des droits dans le cadre de la vie scolaire.

Le profil scandinave

Il faut ajouter que, quand on essaie de comprendre pourquoi les élèves français sont, à quinze ans, moins compétents que ceux de certains pays anglo-saxons (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) et scandinaves (Finlande, Suède), (Meuret, 2003), on trouve qu'une des explications est que les enseignants de ce profil (à la fois exigeants, attentifs aux élèves, à leurs progrès mais aussi à leur bien-être, ouverts à leurs paroles), sont moins fréquents dans notre pays que dans ceux-là. Par exemple, 55 % des élèves britanniques, contre 40 % des élèves français disent que « leur professeur est mécontent lorsque les élèves rendent un travail mal fait » et, en même temps, 86 % des élèves britanniques contre 73 % des élèves français disent que « si j'ai besoin d'aide supplémentaire, les professeurs me l'apporteront » et 84 % des élèves britanniques contre 63 % des élèves

près le contraire de celle qu'il faut promouvoir si l'on veut améliorer l'efficacité du système éducatif français.

Denis Meuret,
université de Bourgogne,
IREDU.

1 Cette dissymétrie est au fondement de l'autorité des enseignants, écrit Xavier Darcos en appendice au livre susmentionné.

2 Cette expression renvoie à une variable mise en évidence par l'analyse : il s'agit d'enseignants qui, plus souvent que les autres, autorisent leurs élèves à parler avec eux des notes qu'ils leur ont mises, qui acceptent de discuter de ce qui est permis en classe ou non, qui font confiance aux élèves, qui sont gentils, qui écoutent les élèves, qui sont intéressés par ce que font leurs élèves, qui autorisent que les élèves demandent des explications sur les décisions qui les concernent.

3 Source, PISA database (accessible sur le net : http://pisaweb.acer.edu.au/oecd/oecd_table).

4 En revanche, une partie de l'explication de notre écart avec les pays asiatiques qui nous surpassent (Corée, Japon, Hong Kong) se trouve là.

5 L'idée de cet échange ne provient pas de *Que Choisir ?*, mais, comme on sait, de *L'Émile*, ouvrage dans lequel Rousseau aggrave son cas vis-à-vis de M. Darcos, qui vitupère les parents « usagers » : il réclame que le pédagogue rende des comptes à son élève (voir Canivez, 1990).

6 Sammons *et al.* (1998) montrent que les établissements inefficaces conçoivent la discipline comme un préalable à l'enseignement, tandis que les établissements efficaces l'obtiennent comme la contrepartie des efforts faits par l'établissement pour enseigner les élèves.

Bibliographie

- Canivez P., 1990, *Éduquer le citoyen*, Hatier, Paris.
- Ferry L., 2003, *Lettre ouverte à ceux qui aiment l'école*, Odile Jacob, Paris.
- Grisay A., 1997, « Évolution des acquis cognitifs des élèves au cours des années de collège », Paris, MEN-DEP, *Dossiers Éducation et Formation*, n° 88, Paris.
- Meuret D., 2003, « Pourquoi les jeunes français ont-ils, à quinze ans, des compétences inférieures à celles des jeunes d'autres pays ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, pages 91-106.
- Sammons P. *et alii*, 1998, *Understanding differences in academic effectiveness : Practitioner's views, School effectiveness and School Improvement*, 9 (3).
- OCDE, 2001, « Knowledge and skills for life », *first results from PISA 2000*, OECD, Paris.

2 - Se représenter l'autorité

Se défaire de l'autoritaire

Bruno Robbes

Pour que l'autorité, bel objet non pensé, cesse de nous « sidérer », l'auteur propose de la décliner sous trois verbes : être, avoir et faire. Une définition qui permet de sortir de la représentation d'un « don » personnel, sans être béatement optimiste : nous sommes avertis que rien n'est jamais gagné définitivement !

L'autorité a souvent été confondue avec le pouvoir : qualifiée de « traditionnelle », « patriarcale » ou « charismatique », elle a couvert des pratiques de contrainte voire d'aliénation sociale, aux conséquences individuelles parfois pathologiques. Vu de plus près, on constate qu'il s'agit non pas d'autorité - de l'ordre de l'influence, l'autorité exclut la contrainte physique¹ - mais d'abus de pouvoir, de dérives autoritaires. Ces pratiques sont portées par des personnalités jouant le rôle de figures mythiques, occupant des positions de surcentralité : « chef-né », homme exceptionnel à l'autorité « naturelle », personnage charismatique, « bon maître ». Toujours opérantes dans notre imaginaire², ces figures s'accrochent à un principe transcendantal d'essence divine : mystérieuse, l'autorité (en fait le pouvoir) est ainsi confisquée. Depuis la Révolution française, ce principe a été largement remis en question³. Les progrès scientifiques et technologiques modifient les relations d'autorité.

Dans la société comme à l'École, la pensée sur l'autorité se trouve aujourd'hui à un tournant. Les pratiques d'imposition violente des normes sociales (qualifiées à tort d'autorité) sont contestées à cause de leur inefficacité, et les demandes de restauration évoquant un « âge d'or », qui coexis-

tent avec un discours discréditant l'idée même d'autorité, apparaissent aussi démagogiques qu'inefficaces. L'autorité est repensée dans le sens d'une relation réfléchie à construire en situation⁴. On ne considère plus la personnalité exceptionnelle mais le sujet suffisamment auteur de lui-même pour devenir un professionnel développant des compétences, capable de tenir sa fonction statutaire en se repositionnant par rapport à elle. Situé à sa place

Redéfinir l'autorité à partir de son étymologie

Phénomène à la fois psychique et social au fondement de l'humain, l'autorité comprend trois sens indissociables⁵.

L'autorité statutaire (être l'autorité)

L'autorité statutaire (*potestas*) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé »⁶. Pouvoir légal,

Toujours opérantes dans notre imaginaire, les figures mythiques de l'autorité s'accrochent à un principe d'essence divine ; mystérieuse, l'autorité (en fait, le pouvoir) est ainsi confisquée.

généalogique de transmetteur de savoirs, l'adulte doit aussi savoir laisser de la place à l'autre. Ce mouvement d'équilibre et de tension où l'autre est pris en compte conditionne et garantit la reconnaissance des savoirs mis en œuvre, dont l'adulte fait la preuve en permanence. L'autorité peut alors s'acquiescer, se développer, se construire ; elle n'est plus « naturelle », réservée à quelques-uns.

fait d'institution, l'autorité statutaire est de l'ordre du statique, de l'état (de fait), du préalable. À l'École, c'est la transmission des savoirs qui fonde l'autorité statutaire de l'enseignant. Nécessaire mais non suffisante, l'autorité statutaire est potentielle : préexistante à la personne, elle ne suffit pas à elle seule à lui garantir l'exercice d'une autorité effective. La confusion avec le pouvoir se comprend mieux à la lumiè-

re de ce premier sens. Si le porteur d'autorité en reste à cette signification univoque, il risque un raidissement, voire un basculement vers la force, donc vers le pouvoir.

L'autorité de l'auteur, qui autorise (avoir de l'autorité)

Le sens premier du mot « autorité » est attaché à l'auteur (*auctor*). Avoir de l'autorité, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur lui-même.

L'auteur sujet de sa propre existence se construit à travers une histoire personnelle où est présent l'« être » au sens clinique. L'indispensable travail d'élucidation de son histoire développe la confiance suffisante en soi, affermit la personnalité ainsi disposée à s'affirmer dans ses relations. Cette construction du sujet auteur passe aussi par d'autres : rencontres personnelles ou professionnelles qui favorisent l'acquisition de savoirs et

dition sans exclure l'autorisation⁹. Au contraire puisque la transmission vise à l'instituer. Contrairement à Jean Houssaye¹⁰, nous affirmons que *l'autorité est synonyme d'éducation*.

L'autorité de capacité et de compétence (faire autorité)

L'autorité est avant tout une capacité fonctionnelle (savoirs que déploie la personne dans l'action) dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe. Chez l'enseignant, un tel savoir passe par l'opérationnalisation des modalités de transmission des connaissances (communications et dispositifs pédagogiques).

Ainsi, l'autorité se construit dans un va-et-vient constant avec le « faire » : chacun doit en permanence administrer la preuve de savoirs qu'il pourra toujours apprendre, développer, acquérir. Capacité de la personne (auteur) à représenter l'asymétrie inhérente à sa position institutionnelle tout en s'appuyant sur des dispositifs symétriques de décentration, de partage du pouvoir ; capacité à assumer des rôles et des fonctions, à tenir des dispositifs permettant l'accès de chacun à une

L'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes même si le temps est une donnée majeure de la pérennisation. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire. La recherche de solidité, de sécurité oscille avec l'instabilité et la mise en question. Nous la définissons donc ainsi : l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.

Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. L'autorité est par essence éducative.

**Bruno Robbes¹³,
instituteur maître formateur,
IUFM de Versailles.**

Rien de naturel dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut.

contribuent à renforcer chez la personne sa capacité à être son propre auteur, à prendre des responsabilités dans la vie sociale là où des positions d'autorité sont à occuper.

Rien de *naturel* dans cette autorité-là : c'est par des actes posés tout au long d'une vie que le sujet s'autorise progressivement à assumer un statut, reconnu par la mise en œuvre de savoirs qu'il continue à développer. Il semble même *qu'un acte initial d'autorisation* (une déclaration, une parole) *marque l'accès du sujet à cette position d'auteur*⁷.

Le terme « autorité » possède aussi une racine double : *auctorité* (1119) : « du latin *auctoritas*. Il a pour racine *auctor* (auteur) et se rattache à *augere* (faire croître, augmenter) »⁸. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor* peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève et l'autorise à être auteur. Fondée ainsi sur la dissymétrie anthropologique des places générationnelles et la filiation, l'autorité permet la transmission d'une tra-

position d'auteur de soi-même¹¹ (influence et reconnaissance ; engagement et dégageant ; lieux, espaces et temps ; proximité et distance) ; capacité à accepter et à traiter le conflit dans la relation d'autorité. Sur ce point, l'enseignant doit véritablement considérer le conflit comme un moment d'apprentissage essentiel en même temps qu'ordinaire des relations humaines. En effet et à l'image du conflit socio-cognitif, la résolution du conflit dans la relation d'autorité s'appuie sur un cadre méthodologique précis¹² permettant distanciation et acquisition de savoirs durables. Loin de dévaloriser l'autorité enseignante, le conflit ainsi surmonté tend au contraire à manifester son autorité de compétence, renforçant du même coup sa dimension autorisante (l'enseignant a permis que des élèves réglant collectivement un conflit soient ainsi reconnus comme davantage auteurs eux-mêmes) et légitimant de surcroît son autorité statutaire.

1 « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. [...] S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments. » (Arendt H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 123)

2 Mendel G., *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, La Découverte, 2002.

3 Sennett R., *Autorité*, Paris, Fayard, 1981.

Moreau De Bellaing L., *Sociologie de l'autorité*, Paris, L'Harmattan, 1990.

4 Il est fait ici référence au modèle rationnel négocié. De Munck J., « Les métamorphoses de l'autorité », in *Autrement*, n° 198, « Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable », octobre 2000, p. 21-42.

5 Obin J.-P., « L'autorité dans les relations maître-élèves », in *Administration et éducation*, n° 3 (91), « L'exercice de l'autorité au sein du système éducatif. Nouveaux contextes et perspectives », XXIII^e colloque national de l'AFAE, 16-18 mars 2001, troisième trimestre 2001, p. 71-72.

6 *Encyclopaedia Universalis*, « Autorité », 1995.

7 Après avoir mesuré d'une part, les savoirs qu'il possède et qu'il doit mettre en acte, d'autre part le contexte précis de la situation à laquelle il est confronté, celui qui est suffisamment auteur de sa propre existence se déclare responsable, prend en charge de façon à la fois individuelle, autonome et en même temps reliée aux autres la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir.

8 Maccio C., *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*, Lyon, Chronique Sociale, 1988. Mucchielli R., *Psychologie de la relation d'autorité*, Paris, ESF éditeur, 1976.

9 Ardoino J., *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000.

Pain J., Vulbeau A., *L'invention de l'autorité*, Vigneux, Matrice, 2003.

10 Houssaye J., *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF éditeur, 1996.

11 Nous pensons par exemple à la pédagogie institutionnelle.

12 Par exemple la pratique du conseil en pédagogie institutionnelle.

13 Bruno Robbes est actuellement chargé de mission pour la prévention et la gestion de la violence en milieu scolaire dans l'académie de Versailles. Il prépare une thèse sur l'autorité à l'université Paris X - Nanterre sous la direction de Jacques Pain.

La crise des « figures »

Christophe Roiné

On ne peut parler d'autorité sans faire référence à Gérard Mendel. Fondateur de la psychanalyse¹, il articule des champs des sciences humaines habituellement séparés et s'intéresse en particulier aux figures de l'autorité que chacun de nous a intériorisées et qui sont aujourd'hui en crise. En présentant les thèmes mendéliens, l'auteur de l'article, enseignant en éducation spécialisée, propose (c'est l'objet des paragraphes en italique) des perspectives pour l'École.

Gérard Mendel voit dans les premiers âges de la vie une origine au sentiment qui présidera plus tard à la relation d'autorité et d'obéissance : l'autorité est un symptôme du sentiment archaïque d'abandon². En effet, l'ensemble des ruptures dans le sentiment continu d'exister (frustrations, arrachements à la mère) alimente une angoisse propre à l'ensemble de l'espèce humaine : le sentiment *abandonnique* (décrit en son temps par Freud comme un sentiment « océanique ») qui semble être une clé d'interprétation pour comprendre ce qui se joue plus tard avec l'autorité.

Face à ces angoisses archaïques d'abandon, de perte, de désamour, l'être humain va inventer dans toutes les sociétés, des « réponses » sociales et culturelles qui lui permettent de se protéger d'un sentiment trop fort d'impuissance. En d'autres termes, il est tellement difficile pour chaque être humain de répondre seul à cette angoisse archaïque (peur d'être abandonné à jamais de l'être aimé, angoisse de perte d'objet et angoisse de mort) qu'il préfère s'en remettre à des « mécanismes » sociaux et culturels déjà là lui assurant, en échange de l'obéissance à des « figures tutélaires reconnues » (parents, institutions, chefs, leaders, instances diverses) une protection et l'assurance d'être toujours désiré et aimé. Ce recours à la société et à son organisation pour re-jouer les angoisses archaïques de la prime enfance est un des concepts-clé de la théorie de Mendel, c'est ce qu'il appelle le « familialisme social » : la vision imaginaire de la société comme représentant une communauté familiale.

« Cette conception qui lie la question de l'autorité à celle de l'amour » m'intéresse : obéir par peur d'être abandonné... ? J'ai envie de prendre cette interrogation au sérieux. Ne devrait-on pas interpréter les problèmes d'autorité en classe comme le résultat d'une « relation d'amour » qui n'arrive pas à se mettre en place ?

Bien entendu, il n'est pas question ici de sentimentalisme. Dans le cas de l'enseignant, il me semble que son autorité doit reposer sur des « traits d'amour » repérables dans le métier et dont on peut dresser une liste : manifestations de respect pour les élèves, effort d'équité et de justice, encouragements et l'empathie, « réaction positive inconditionnelle » (on pense à Carl Rogers), respect des élèves dans leur individualité, reconnaissance des élèves dans ce qui fonde leur origine (sociale, linguistique, culturelle), encouragement à « grandir », construction au quotidien de rapports collectifs fondés sur ces mêmes valeurs.

Les élèves seront alors plus enclins à accepter celui qui enseigne comme représentant de l'autorité, non naturelle mais construite. J'insiste sur le caractère nécessairement « construit » de l'autorité. En effet, le triptyque équité-justice-

Plutôt que se laisser envahir par le désir du « retour à l'autorité », ne doit-on pas voir dans la crise actuelle le résultat d'une avancée démocratique ?

respect, caractéristique d'une relation d'amour, repose sans doute sur une attitude personnelle de l'enseignant, mais aussi sur des compétences qui sont le résultat d'un long processus de formation : comment distribuer la parole, comment être juste dans l'évaluation, comment remplir un bulletin scolaire de manière à respecter chacun, comment mieux comprendre les difficultés d'un tel et lui permettre de progresser, comment faire des propositions didactiques qui respectent les niveaux des élèves mais qui en même temps leur assurent une progression possible, comment entendre les demandes d'aide, etc. ?

Bref, « aimer », c'est naturel, mais ça s'apprend aussi ! » (Gérard Mendel).

Démocratie

Pour définir l'autorité, Mendel fait référence à Hannah Arendt : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition comme la force, l'oppression ou la contrainte physique : là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. »³ De même, les usages habituels de l'argumentation ou de la persuasion (qui prévalent en démocratie) ne sont pas des caractéristiques d'une attitude fondée sur l'autorité : « incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité... »

Donc ni force, ni persuasion...

Ceci n'est pas sans poser la question difficile du (ou des) rapports entre démocratie et autorité. Citons Mendel : « D'emblée, les valeurs démocratiques (égalité, espace public de discussion, argumentation rationnelle, refus de poser une supériorité a priori) se voient opposées

point par point à l'autorité. De même, alors que le système de l'autorité repose sur la légitimité des acteurs, le système démocratique s'appuie plus volontiers sur la légalité des actes. »

Plutôt que se laisser envahir par le désir du « retour à l'autorité », ne doit-on pas voir dans la crise actuelle le résultat d'une avancée démocratique ?

On accuse souvent « les nouveaux pédagogues » (terme suffisamment flou pour désigner n'importe qui !) d'être les responsables de la fin de l'autorité parce qu'ils militent pour une démocratisation du fonctionnement scolaire, et donc sapent la légitimité institutionnelle des enseignants. Or, parler de démocratie à l'École, ce n'est pas

nier le rapport dissymétrique maître / élève (l'un a en charge d'organiser les conditions d'apprentissage, l'autre a à devenir élève...) c'est vouloir changer l'institution scolaire dans ce qu'elle a d'archaïque et d'arbitraire, en militant pour accorder une vraie place aux élèves, un droit pour une parole réellement entendue, des droits et des devoirs ne reposant pas sur des coutumes ou usages souvent implicites et historicisés mais sur des textes votés et débattus (comme dans toute bonne démocratie). Pour que le principe de la loi (démocratie) supplante le principe de l'arbitraire (despotisme). (Gérard Mendel)

De quelle crise s'agit-il ?

Pour Mendel, historiquement, les questions de l'autorité et de l'obéissance se sont résolues à l'intérieur de deux figures sociales importantes : la communauté et le patriarcat. Au commencement, c'était la communauté qui constituait le fondement de l'autorité. C'est elle qui avait pouvoir de vérifier la concordance de vos actes, de juger si vous étiez en règle ou pas avec les prescriptions du groupe (systèmes de castes, de clans...). Le groupe faisait autorité, moyennant quoi, si vous étiez en règle, vous aviez l'assurance de lui appartenir, de ne pas être abandonné (voir au début de cet article). La deuxième forme d'autorité qui historiquement a vu le jour est la société patriarcale, où les figures du père (protecteurs, rois, patrons) remplacent ce qui auparavant était l'affaire de tous, réunis sous une même communauté.

Ce qui traduit le plus précisément la crise de l'autorité actuelle c'est bien la crise de la figure du père. Il n'est pas certain, par contre, que le recours à la communauté pour assurer des fonctions d'obéissance et d'autorité soit tout à fait « perdu » ; que l'on songe aux *rave parties*, ou aux stades de football comme structures communautaires susceptibles de définir leurs propres lois, et leurs propres *modus operandi*.

Si la figure paternelle est une figure révolue, plutôt que d'en déplorer la fin

et de rêver sans cesse à l'âge d'or de son zénith, il paraît plus pertinent de travailler à l'élaboration de nouvelles formes sociales répondant plus précisément aux attentes actuelles en proposant de véritables alternatives.

Il me semble que l'École est aux prises avec une forme d'organisation « tribale » qui fait autorité actuellement chez une partie des adolescents. Il s'agit cette fois de tribus marchandes qui imposent aux adolescents et aux enfants (mais aussi aux adultes) des règles de conformité et des codes auxquels on ne peut se soustraire sous peine de ne pas être « membre » des différentes communautés : codes vestimentaires, tyrannie des marques, figures tutélaires fabriquées (stars éphémères de la chanson ou du sitcom télévisé), nouvelle éthique conforme aux lois marchandes (culte de la consommation et de l'objet qui s'oppose aux valeurs humanistes, aux valeurs qui prennent le sujet humain comme principe au-dessus de tout autre).

Face à cette dérive, l'École, avec d'autres institutions, peut faire des propositions différentes et s'opposer point par point (au risque du ridicule) aux « valeurs marchandes » en légitimant et encourageant d'autres valeurs : travail de groupe, respect des différences (sociales, raciales, culturelles), refus des ghettos de tous ordres, légitimation de toutes les filières et orientations (technique, générale, professionnelle), refus des stigmatisations, équité dans les décisions prises, exigence d'attention aux plus « démunis ». (Gérard Mendel)

Les travaux de G. Mendel nous aident ainsi à mieux comprendre ce qui se joue dans les constats alarmistes d'une autorité en crise et les appels à un retour à l'avant. N'est-ce pas sur ce genre d'appel que se sont jouées les dernières élections présidentielles ? Mendel, quant à lui, propose une voie originale : une société capable de ne plus en passer par des formes traditionnelles liées à l'autorité est une société qui « grandit » (comme un être

humain) vers un plus de démocratie ; encore faut-il trouver des modes nouveaux de régulation des conflits.

L'École est bien, encore une fois en première place pour que les mutations nécessaires de notre société y trouvent questionnement et accomplissement.

Christophe Roiné,
professeur d'école,
maître formateur, école annexe à
l'IUFM de Bordeaux.

1 Gérard Mendel, *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Payot, Paris, 1971 ;

La psychanalyse revisitée, La Découverte, Paris, 1988.

2 Germaine Gueux, *Le syndrome d'abandon*, PUF, Paris 1973 (2e édition).

3 Arendt H., *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

Feuilleton : Les aventures d'un CPE

Suite de la page 17

Deuxième épisode :
même jour, lundi 20 octobre

Après son départ, je vais faire part de mes doutes et de mon étonnement devant cette sanction à ma collègue CPE (dont le bureau se trouve plus loin dans l'établissement). Elle m'explique que cette professeure est assez coutumière de ce genre d'incident, n'ayant pas une bonne relation avec ses élèves, notamment ceux dont le nom a une consonance étrangère. Mais elle ajoute, quand j'évoque le proviseur adjoint, M. D. (présent depuis l'an dernier dans l'établissement), que l'attitude de ce dernier ne la surprend pas totalement, étant donné – comme j'ai déjà pu m'en rendre compte depuis septembre – qu'il est très attaché à « l'autorité – pouvoir » des enseignants. Je décide tout de même d'en parler à M. D., estimant que mes vingt ans d'ancienneté comme

enseignant (je suis plus âgé que lui d'ailleurs) m'autorisent à le faire. Je prends donc prétexte d'une autre chose pour demander à le voir après la récréation de l'après-midi. À la fin de notre entretien, je lui fais part de la visite de Mme H. en début d'après-midi, lui disant que je crains qu'elle ne fasse une erreur. Il me répond qu'il a en effet été surpris qu'elle vienne le trouver à ce sujet, – « mais après tout, je suis ces classes, donc il est normal qu'elle me tienne au courant » –, avant d'ajouter qu'un enseignant demeure maître dans sa classe, et qu'on ne peut donc, sauf à mettre en jeu son autorité, aller contre sa décision.

À 18 heures, après la sonnerie, Mme H. réparaît dans mon bureau (alors que j'étais en

train de rédiger un CR de l'incident à destination de mon conseiller pédagogique). Elle apporte un paquet de copies de la classe en question, me demandant de les remettre aux élèves, car elle sera absente jusqu'aux vacances de Toussaint (deuil dans sa famille). Je lui fais remarquer qu'elle aurait pu les mettre dans le casier d'un collègue de la classe (ce n'est pas forcément aux CPE d'assurer ce genre de tâches !), mais elle rétorque qu'elle n'en a plus le temps. J'accepte donc, en lui demandant si elle souhaite vraiment maintenir sa sanction à l'encontre de S. : « Si vous commettiez une erreur sur l'auteur du bulletin incriminé, cela pourrait avoir de lourdes conséquences ! ». Elle me lance alors : « De toute façon, ils disent toujours que ce n'est pas

eux !... Et même si c'était le cas, elle n'aurait qu'à s'en prendre au véritable auteur ! »... J'en reste ébahi mais conforté dans la décision que j'ai prise de ne pas faire partir le bulletin de retenue au courrier du soir. Par contre, je remarque que sur le dessus du paquet de copies, ne figure pas la copie de S., mais une photocopie de sa copie, à laquelle est agrafée une photocopie du bulletin de vote incriminé, sur laquelle est rajoutée la sanction décidée. « De la dynamite... » me dis-je en moi-même.

Lecteur, que faites-vous de cette dynamite ?

(Suite page 49)



Du côté de la pédagogie institutionnelle

Bruno Robbes

En même temps qu'il critiquait l'école caserne, Fernand Oury dénonçait « l'école-sans-loi », s'opposant ainsi à la tendance non-directive et autogestionnaire qui bannissait l'autorité enseignante. On peut donc imaginer que celle-ci s'exerce en faisant grandir l'humain ? Mais comment ?

Les pratiques de la pédagogie institutionnelle nous apportent quelques réponses.¹

Dès les débuts de la pédagogie institutionnelle, la réflexion sur les possibilités d'un exercice différent de l'autorité permettant la transmission et faisant qu'advienne de l'humain a été fondatrice : questions relatives aux statuts du maître et de l'élève déterminés par l'institution, conséquences sur l'exercice du pouvoir et le rapport à la loi dans la classe ont conduit en 1964-1966 à une scission en deux courants : autogestionnaire² et psychanalytique.

Pratiques institutionnelles et autorité statutaire du maître

Pour Fernand Oury, la réduction de la place du maître à celle de simple observateur s'excluant d'un groupe dans lequel le pouvoir est remis aux élèves n'est pas envisageable. N'étant pas dupe des phénomènes de groupe et des manipulations de la part d'élèves « experts en « conduite de réunion », il préfère l'en-

l'élève) sont strictement respectés. Le maître en tant que détenteur du savoir est responsable de la classe et conserve le dernier mot. Il ne laisse jamais s'opérer cette confiscation démagogique qui accompagne les pédagogies permissives. »⁴

Est donc clairement posée l'asymétrie de statut entre enseignant et élève – « degré zéro institutionnel » de la situation d'enseignement émanant de l'institution externe – que ni l'un ni l'autre n'ont de fait le pouvoir de modifier⁵ : l'enseignant est payé pour faire classe ; l'élève est en classe pour apprendre.

L'institution externe (l'institué) permet de repérer ce sur quoi maîtres et élèves ont le pouvoir d'agir en classe, leur dimension instituante⁶. Mais le cadre qui fixe les statuts ne suffit pas. Les lois fondatrices de l'humain doivent être rappelées, traduites dans des termes pouvant être entendus des élèves⁷. Par exemple, le sens de l'interdit de l'in-

ve dans certaines conditions en respectant des règles précises ; attention particulière à l'accueil, à l'inscription et à l'existence de l'élève en classe...

Ce positionnement du maître est étroitement relié à la mise en place des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, préalable pour Oury qui considère que l'introduction d'un « milieu éducatif » prime sur toute autre variable. Par l'organisation différente qu'il entraîne, c'est lui qui détermine l'évolution vers un exercice décentré de l'autorité enseignante.

Mais au départ, le maître occupe une position fondatrice de « maître sujet », la genèse de la classe coopérative reposant d'abord sur son choix. L'acquisition de compétences techniques et réflexives est la condition première de cet acte initial d'autorisation du maître. Cette professionnalisation, l'enseignant l'actualise en permanence avec d'autres⁹, poursuivant l'effort jamais achevé de se construire comme maître auteur de lui-même.

Compétences et rôles du maître producteur d'autorité

Comment l'enseignant, à travers l'influence qu'il exerce dans la relation d'autorité et les dispositifs de « contrôle » qu'il instaure, rend-il possible la coproduction de cette « autorité qui autorise », autorité véritablement éducative, productrice d'auteurs capables d'une existence déagée de sa personne ?

L'enseignant est créateur d'un milieu éducatif : conditions de l'accueil de l'enfant (pas seulement de l'élève), écoute et reconnaissance du sujet. Il est capable de s'appuyer sur le dispositif qu'il a mis en place et surtout de le tenir avec constance : pas de suppression « sauvage » du conseil, renvoi aux institutions, utilisation des diverses médiations pour éviter de répondre aux demandes immédiates.

Il travaille à la maîtrise des communications : entraînement à la conduite de réunion, repérage de phénomènes

Les lois fondatrices de l'humain doivent être rappelées, traduites dans des termes que les élèves peuvent entendre.

traînement patient à l'exercice du pouvoir³. Et s'il arrive que la sécurité physique ou affective des élèves soit en cause, il n'hésite pas à user du droit de veto.

La remise en question de la position de transmission du savoir, fondatrice du statut enseignant n'est pas plus acceptable. Gilbert Mangel approfondit ainsi les conceptions d'Oury :

« Les fondamentaux de cette méthode se déplacent vers une pratique qui intègre et interroge la place de la loi, du père, de la transmission. Cette forme d'exercice du pouvoir implique en particulier, la nécessité d'être soi-même soumis à la loi, d'assumer les rôles asymétriques de récepteur et de transmetteur de savoir et de tradition. [...] Les statuts (du maître et de

ceste, au-delà de l'acte sexuel, est l'interdit de la confusion des places, d'une relation privilégiée entre maître et élèves. Il garantit la présence du maître au service de tous (au « service public »).

En conséquence, dès les premiers jours de classe, *la première tâche du maître va consister à se positionner statutairement*, à se démarquer des rôles habituels, images antérieures, pratiques autoritaires que les élèves ont pu connaître⁸. Ce travail d'incarnation de l'autorité statutaire passe par des compétences professionnelles : paroles signifiant à l'élève l'asymétrie des positions, distinguant la loi sociale de celle du quartier ou de la maison ; refus explicite de jouer certains rôles ; parole, responsabilités, pouvoirs donnés à l'élè-

complexes (Qui parle ? À qui ? Dans quel lieu ? À quel propos ?).

Il a la capacité de jouer plusieurs « rôles ». Le maître est d'abord « garant » de la loi fondatrice de l'humain (« degré zéro culturel »), responsable légal des élèves – de leur sécurité physique, mentale – et responsable pédagogique de chacun, du groupe (« degré zéro institutionnel »).

Accepter d'avoir tort, c'est certainement être responsable et renforcer son autorité en commençant à faire exister celle de l'autre.

Il accepte aussi de partager du pouvoir : il intervient, se décentre ou encore laisse faire. Il facilite, suggère, décide, accueille, interdit, permet...

Enfin, il est en capacité de réagir de façon appropriée en situation, accordant une importance particulière à certains aspects : démarrage de la classe ; attention aux détails porteurs de sens, microgestes pédagogiques à travers lesquels se joue souvent l'essentiel de

l'autre ; fonction de « contrôle » comprise comme l'exercice d'une vigilance assurant la sécurité des élèves (particulièrement lors d'échanges de paroles). En même temps, le maître veille à la maintenance d'un dispositif¹⁰ dans lequel il est engagé, auquel il contribue (aide à la réalisation des tâches collectives). Il favorise ainsi la reconnaissance de son autorité statutaire.

Indiquons pour terminer, parmi les principes éthiques guidant l'action de l'enseignant, sa capacité à accepter la critique sans perdre la face¹¹, point fort légitimant son autorité. Accepter d'avoir tort, c'est certainement être responsable et renforcer son autorité en commençant à faire exister celle de l'autre.

Bruno Robbes.

1 La pédagogie institutionnelle n'est pas un corpus défini une fois pour toutes et auquel on rendrait hommage. C'est pour cette raison que nous parlons de « pratiques institutionnelles » ou « pratiques instituantes » : pratiques de classe inscrites dans la dynamique singulière initiée par Fernand Oury, qui s'enrichissent et s'actualisent par les pratiques de classe et les écrits produits dans des équipes, des groupes, ou/et par des auteurs.

2 Inspiré notamment par les travaux de Rogers sur la non-directivité, celui-ci était porté par des instituteurs (Fonvieille, Bessière), des professeurs et des universitaires (Lobrot, Lourau, Lapassade, Hess).

3 Oury (F.), Pochet (C.), *Qui c'est l'conseil*, Paris, Maspéro, 1979, p. 50, 137, 153, 154, 334.

4 Mangel (G.), « Le trépied de la pédagogie institutionnelle », in *Échec à l'échec*, n° 152, décembre 2001, p. 3.

5 Pain (J.) (sous la direction de), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice, 1994, p. 104 ; « *Ce n'est pas l'enseignant qui fait cette loi, c'est cette loi qui fait l'enseignant et l'élève, en leur donnant leur statut* » (Jubin P.), « *Les cinq premières minutes en classe ou comment commencer en essayant de ne pas trop se fourvoyer* », octobre 1999, p. 2. Site Internet du CEPI, <http://www.ceepi.org>.

6 Oury (F.), Vasquez (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967, p. 101-108.

Oury (F.), Vasquez (A.), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971, p. 368-378.

7 Pain (sous la direction de), 1994, p. 106, 107 ; Heveline (E.), Robbes (B.), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, Hatier, 2000, p. 20-21.

8 Oury, Vasquez, 1967, p. 94 ; 1971 p. 142, 305, 306, 360, 362 ; Pochet (C.), Oury (F.), Oury (J.), « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud, Vigneux, Matrice, 1986, p. 143, 144.

9 C'est pourquoi les groupes et les stages de formation tiennent une place si fondamentale dans les pratiques institutionnelles.

10 À travers cette fonction de contrôle, c'est à la fois l'exercice revendiqué d'une influence en même temps que le souci d'un réglage modulé des relations aux élèves, entre contrainte et autonomie, qui s'élabore.

11 Oury, Vasquez, 1971, p. 165, 585, 586.

Autorité et discussion sont dans un bateau...

Les textes officiels demandent aux acteurs de l'École de prendre au sérieux la parole de l'élève, dès la maternelle : ça discute de partout ! Michel Tozzi s'interroge ici sur les fondements de cette nouvelle injonction et la conception de l'autorité qu'elle suppose implicitement. La perplexité semble de rigueur et on verra qu'il y a encore beaucoup à travailler¹.

La pratique sociale de la discussion, dont l'un des genres, la « confrontation des opinions », a été largement reprise sous diverses formes dans les médias, a diffusé dans la société globale. L'exigence démocratique, inséparable de l'obligation de discuter pour déterminer le bien commun, semble se développer avec l'élévation du niveau d'éducation de la population. La montée de l'individualisme et « le déclin de l'institution » (F. Dubet) amènent à recourir soit au

rapport de force, soit au raidissement législatif, soit à la discussion pour résoudre les conflits ou réguler des dysfonctionnements.

C'est ainsi que le débat est à l'ordre du jour dans le système éducatif français, dans la *vie scolaire* (formation des élèves délégués), dans la *vie de classe* (on encourage dans le primaire, alors qu'ils apparaissaient jadis comme subversifs, la mise en place de « conseils coopératifs » de type Freinet ou inspirés de la pédagogie institu-

tionnelle ; l'heure de vie de classe a place officielle dans les emplois du temps du secondaire) et dans *l'enseignement des disciplines* : en français on demande des « débats d'interprétation » oraux sur des textes à partir de passages qui « résistent », dès la maternelle, on vise à développer des capacités argumentatives par des discussions dans le cadre d'une didactique de l'oral en constitution ; en éducation civique (rebaptisée « vivre ensemble »), on a rendu obligatoire en

cycles 2 et 3 de l'école primaire une demi-heure de débat par semaine ; en sciences économiques et sociales on débat sur des « questions socialement vives » ; en mathématiques on organise à partir de « problèmes ouverts » des « débats scientifiques » ; en sciences expérimentales on confronte des hypothèses à partir d'interrogations sur des phénomènes naturels (cf. la démarche de situations problèmes de « la main à la pâte »).

On a introduit au lycée l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale), qui n'est pas une discipline mais un enseignement, avec l'objectif explicite de la méthodologie du débat argumenté. Dans l'expérimentation de la philosophie en lycée professionnel, la discussion l'emporte sur le cours magistral ou la dissertation. Les innovations elles aussi font une large part à la discussion : on voit émerger dans le système éducatif des « discussions à visée philosophique » au primaire et en collège, etc.

On peut interpréter cette récurrence comme un symptôme : le *débat* est en effet à la rencontre de finalités jugées actuellement décisives pour le système éducatif, *l'éducation à la civilité et à la citoyenneté*, *la maîtrise orale de la langue*, *la coconstruction des savoirs*. Il tente ainsi d'articuler ce qui fait crise à l'école et dans la société - le rapport à la loi - par une *relation plus coopérative au pouvoir*. En acceptant le bien fondé des règles de l'échange, on échappe tant à l'autoritarisme rejeté qu'à un laxisme anomique. Par une relation signifiante, non dogmatique et plus socialisée à la connaissance, on accède à un rapport au savoir plus conforme à la conception épistémologique moderne du rapport à la vérité. Enfin le débat répond aussi à la *demande de sens*, en redonnant une signification aux apprentissages scolaires (pensons au débat en mathématiques), ou à la vie (discussion à visée philosophique).

Mais qu'en est-il de l'introduction du mode discussionnel dans la relation éducative et le champ de la transmission ? Qu'introduit celui-ci dans la « forme scolaire » (G. Vincent) ?

Une reconfiguration de l'autorité ?

L'autorité traditionnelle (le chef, le *pater familias*, l'enseignant comme « maître ») ne discute pas. Elle prend seule les décisions, pour le bien de la communauté. Cette autorité informe, elle peut expliquer, mais elle n'a pas, ne doit pas, et même n'a pas intérêt à justifier ou argumenter sa position.

C'est l'autorité qui fait argument, et non l'argument l'autorité. Quand on est indiscuté, on ne peut entrer dans le discutable et le négocié sous peine de se faire remettre en question, de faire vaciller sa légitimité. Une autorité qui discute à terme se discute, et risque de se dissoudre.

C'est contre cette conception « autoritariste » de l'autorité éducative que se sont élevées la « pensée 68 » et, sur un autre registre, les méthodes actives de « l'Éducation nouvelle », fondées sur l'intérêt de l'enfant et le « travail coopératif » (Freinet), s'appuyant sur la mise en activité des élèves, le travail en groupe, le débat de régulation et de décision dans la classe considérée comme microsociété où l'on prend des initiatives et des responsabilités. Le maître, jadis propriétaire du monopole de la parole légitime, négocie l'ordre du jour du conseil, et demande la parole à l'élève président de séance. Quant à la « pédagogie institutionnelle » (Oury, Vasquez, Pain), influencée par le caractère structurant de la loi dans la psychanalyse, elle insiste sur la délimitation d'un cadre (les « métiers », les « ceintures », le « conseil » et ses procédures), pour organiser par des « institutions » la cogestion de l'autorité et des apprentissages. La discussion démocratique et le partage du savoir entre pairs, notamment par l'entraide, sont par là entrés dans la classe. Les responsables du système éducatif ont compris, suite à la multiplication des incivilités scolaires, que l'apprentissage de la discussion pouvait, à condition de le penser, constituer un moyen de *pacification scolaire*, comme éducation à la civilité par une socialisation démocratique des individus et des groupes.

Que devient une autorité qui discute ?

Discuter n'entraîne-t-il pas une parité qui disqualifie le mandat qu'a le maître (par l'antériorité de l'âge, la supériorité de l'expérience et des connaissances) à éduquer et transmettre ? Introduire une exigence démocratique de discussion dans la relation éducative familiale et scolaire, n'est-ce pas saper les bases de l'ordre social, des hiérarchies anthropologiquement légitimes, de la continuité intergénérationnelle ? À un moment où l'on n'est que citoyen potentiel, où on a pour rôle, en attendant de transformer la société professionnellement ou civiquement, d'engranger le capital humain amassé, importer dans la famille et/ou l'École un modèle d'adultes citoyens égaux en droit dans

la cité, n'est-ce pas transférer sauvagement et indûment des concepts et des pratiques du registre politique au registre éducatif ?

Le concept d'« autorité éducative démocratique » peut-il alors avoir un sens ? Oui, si l'autorité est elle aussi construite, conquise, progressivement reconnue, et pourquoi pas méritée, par la capacité à proposer (et pas seulement imposer), à écouter et prendre en compte, à décider après avoir consulté, recueilli des avis, à synthétiser des points de vue divers. *L'autorité qui se mérite* par un processus de reconnaissance de compétences en gestion de groupe et de conflit, d'expérience de situations, de connaissances dans un domaine, qui se fonde sur la confiance en une personne fiable, qui sait prendre ses responsabilités mais aussi déléguer du pouvoir, peut être un nouveau modèle de référence. Est-ce possible avec des enfants et des adolescents ?

Du non négociable

Car il subsiste du non négociable, par exemple en matière d'interdictions relatives à la législation ou à la sécurité, qui s'imposent à l'éducateur lui-même, et dont il est le garant réglementaire, engageant sa propre responsabilité juridique, sans compter ses propres valeurs éthiques qu'il juge formateur de transmettre et de ne pas transgresser. Pas d'autorité sans obligation de faire respecter certaines règles, et donc sans sanction en cas de transgression. Une autorité éducative démocratique croit à la nécessité d'expliquer le bien fondé d'une sanction. Elle n'est donc pas sans « autorité ».

Entre le laxisme où se dissout toute autorité, alors qu'une personnalité en construction identitaire a besoin de limites à son fantasme de toute puissance, et l'autoritarisme, qui ne correspond plus aux tendances sociétales d'un individualisme émancipateur, et serait perçu comme atteinte aux libertés individuelles et aux droits de l'enfant, une nouvelle figure de l'autorité éducative se cherche, articulant la consistance d'une normativité nécessaire avec des processus régulateurs de discussion.

Michel Tozzi,
professeur en sciences de l'éducation
à Montpellier III.

¹ Extrait d'un article paru dans le numéro 19 des *Cahiers de Cerfee-Irsa*, université Montpellier III.

« La crise de l'autorité n'est qu'une conséquence. »

Entretien avec François de Singly

Selon François de Singly¹, directeur du centre de recherches sur les liens sociaux (CNRS-université Paris V), la tentation, dans un monde dont les modèles sont en crise, serait de réaffirmer les références au passé. François de Singly s'y refuse, préférant faire appel à la réflexion critique que de s'en remettre aux vertus de la transmission.

Jean-Michel Zakhartchouk :

Partons d'idées qui circulent sur l'autorité, notamment chez les enseignants : « on a le plus grand mal à faire respecter par les élèves l'autorité des adultes » ; « le savoir lui-même ne fait plus autorité ». Dans ces conditions, peut-on encore transmettre ?

François de Singly :

La force de ce discours traduit quelque chose de vrai : il y a bien une crise de l'autorité. Dans la famille, on est passé d'une logique de transmission à celle de la construction identitaire, ce qui a profondément changé les relations. Mais l'École, elle, est restée dans la logique de la transmission et les relations enseignants-élèves ont du mal à évoluer. Faisons un détour par l'histoire : nous sommes entrés dans ce que j'appelle la « seconde modernité ». La première a été inaugurée par la Révolution française, qui a mis fin aux certitudes, à un monde

Avec la seconde modernité, qui remonte à quelques décennies, on est entré à nouveau dans l'incertitude, les modèles traditionnels sont en crise, remplacés par la volonté de chacun ou de chaque groupe de faire sa propre histoire, individuelle ou collective. Chaque jour, des savoirs qui semblaient avérés sont remis en cause, la logique de la transmission perd de son évidence. Une sorte de « réflexivité » générale (une façon d'agir en se regardant faire, en se cherchant) se met en place, touchant tous les secteurs de la vie. Citons simplement ces lois que l'on vote avec l'idée de faire un bilan au bout d'un ou deux ans, ou bien évidemment la croissance de toutes les formes de « thérapie ».

Le savoir, en conséquence, devient, lui aussi, incertain, est remis en question. L'institution chargée de sa transmis-

« transmission ».) Je vise un autre sens, celui de la *réception nécessaire*, et de l'interiorisation par le récepteur du message transmis par une autorité supérieure, une génération antérieure.

Ce qui importe dans une société « incertaine », c'est l'individu en train d'apprendre ; pour cela, il a besoin d'outils et de matériaux apportés par l'enseignant.

J.-M. Z. :

Quelle place accordez-vous à l'esprit critique curieusement prôné par les tenants d'une école traditionnelle, à condition de le réserver, semble-t-il, à ceux qui auront commencé par appliquer les règles et obéir ?

F. de Singly :

Cette expression nous piège. Elle est utilisée par certains pour nous enfermer dans un schéma chronologique, d'abord la transmission (voire « l'admiration » sur commande), et plus tard l'esprit critique. Ce dernier ne devrait apparaître qu'une fois qu'on aurait suffisamment bénéficié de la « transmission ». Là encore, je préfère parler de réflexivité, le mot « critique » étant trop connoté. Par exemple, chacun de nous a besoin du passé, pour pouvoir d'abord raconter son histoire. L'École et les enseignants doivent mettre à disposition de chacun les matériaux nécessaires à la construction de son histoire et à sa projection dans l'avenir. La « réflexivité » n'est pas alors un nouveau nom pour la raison, mais la possibilité que va avoir chaque individu de faire des bilans sur le passé, de se bricoler son identité. En aucun cas il ne s'agit de brûler le passé !

J.-M. Z. :

On pourrait objecter que vous décrivez des phénomènes typiques des classes moyennes. L'individualisme, avec les aspects positifs que vous lui attribuez, concerne-t-il autant les classes populaires ?

F. de Singly :

On dit beaucoup de choses fausses à ce sujet. Dans nos sociétés, ce pro-

Je crois qu'apprendre se conjugue avec la réflexivité plus qu'avec la « transmission ».

où tout est déjà écrit (remarquons que dans bien des endroits du monde, on est encore dans cet état antérieur à la modernité où on pense qu'il suffirait de reproduire, de recopier.) À partir du XIX^e siècle nos sociétés sont entrées dans l'ère du changement permanent : par essence, une société moderne déstabilise l'autorité existante.

On peut voir alors dans l'école républicaine une tentative pour réintroduire de la stabilité avec le culte de la Raison (majuscule), les grands récits, l'idéologie du Progrès qui remplaçait la Religion. Par là, on a voulu restabiliser le monde, comme le mariage devait introduire de la stabilité face aux dangers de l'affectif et des relations amoureuses.

sion est donc logiquement en crise. Au fond, la crise de l'autorité me paraît n'être qu'une conséquence de cette crise de la transmission.

J.-M. Z. :

Faut-il du coup renoncer à l'idée de « transmission » ?

F. de Singly :

J'aime mieux parler d'apprendre. Apprendre est toujours nécessaire, et combien justement si on veut se construire. Je sais que vous y avez réfléchi dans les *Cahiers*. Je crois qu'apprendre se conjugue avec la réflexivité dont j'ai parlé, plus qu'avec la « transmission ». Il est vrai que ce mot est particulièrement ambivalent et permet de continuer à plaider pour son maintien (à la limite tout message demande



cessus touche toutes les couches sociales, même si les conditions de vie (le logement notamment pour avoir une vie privée « personnelle ») rendent plus difficile pour certains leur construction identitaire. Ce qui est plus compliqué c'est la spécificité des évolutions historiques affectant notamment les individus issus de cultures très traditionnelles. Dans ces dernières, par exemple, domine fortement un code de l'honneur qui laisse peu de place à l'individu. Ces groupes sociaux changent très rapidement, cependant ils ne peuvent pas se socialiser aux valeurs de la modernité en quelques années alors que nous avons mis au moins deux siècles pour « digérer » les valeurs de la Révolution française.

Je crois pourtant que la grande différence est moins entre les groupes sociaux qu'entre les genres. Les garçons vivent davantage l'affirmation de soi sur le mode de la compétition et du culte de la performance, les filles sont sur un mode à la fois plus personnel et plus coopératif.

J.-M. Z. :

On dit cependant que bien des jeunes des milieux populaires sont avant tout conformistes (contrairement, on déplore leur individualisme !).

F. de Singly :

Le mot « conformisme » m'irrite : il faut redire que chacun puise dans ce qu'il connaît pour construire son identité. Même quand c'est médiocre et de peu de valeur, cela peut être un moment de cette construction. On est là dans une logique de la différenciation et de l'appartenance telle que chacun la décide. L'artiste contemporain utilise de la même façon des matériaux puisés un peu partout ! L'individu moderne ne fabrique pas un puzzle qui

a été écrit d'avance ; il bricole avec des briques d'un Lego plus ou moins larges. À nous, enseignants, de fournir les matériaux en acceptant des usages imprévus ! On se conforme toujours à des normes, mais pour les réarranger. Le couple conformismes/anticonformismes n'a pas de sens. Quand j'étais adolescent, j'ai pu me construire en mettant dans ma chambre des posters de Johnny Halliday. Conformisme ? Ou manière de me situer par rapport à mon éducation familiale ? On pense souvent de manière simpliste sur ces questions, parce qu'on ne va pas voir d'assez près le sens de la construction identitaire.

Reste une difficulté, comment parvenir à faire respecter des normes, des règles tout en proposant de réinventer ? Pour ma part, j'ai ce problème avec mes étudiants lorsque je les forme au questionnaire d'enquête. Il y a des « incontournables » – ils doivent apprendre à lire un tableau d'une certaine façon –, mais ils doivent aussi passer au crible de la critique les questionnaires que l'on produit. Les normes stables coexistent avec les imperfections. On ne peut arriver à une « bonne formation » en se limitant à l'admiration couplée à l'intériorisation, il faut pratiquer un apprentissage réflexif.

J.-M. Z. :

Il s'agit donc de trouver la « bonne autorité », ce qui n'est pas simple pour les enseignants.

F. de Singly :

Les réponses que l'on cherche dans la volonté de retour au passé ne sont pas adéquates.

Je pense qu'il faut cesser de raisonner en termes de modèles préexistants et passés. Ce qui compte, c'est bien ce qui répond à des besoins. Dans les entretiens que nous menons, nous voyons des individus tiraillés entre ce qu'ils font et qui leur semble pertinent, adé-

quat, et les normes qu'ils ont dans la tête (ce qu'est un « bon père » par exemple), par lesquelles ils sont culpabilisés ou inhibés.

Et puis, il y a des moments différents dans l'enseignement. À certains moments, je livre à mes étudiants des méthodes, je fais des apports dans la magistralité. Mais à d'autres, dans des travaux dirigés, on cherche ensemble ; je les guide, mais ils me voient aussi patauger, ne pas avoir de certitudes. Il y a alors du savoir partagé, construit ensemble, dans la réflexivité. On est amené à utiliser les grands anciens (que ce soit Durkheim ou Bourdieu) et en même temps à en faire un usage critique, parfois très critique. On est là dans un savoir vivant.

Propos recueillis en décembre 2003
par Jean-Michel Zakhartchouk.

¹ Auteur de *Les uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Armand Colin, 2003.

La consigne inapplicable

Dominique Natanson

C'est en se détachant de l'autorité du maître que les élèves gagnent leur autonomie. Peut-être faut-il que le prof prépare ce « meurtre du père », voire y collabore. C'est ce que Dominique Natanson a parfois tenté par des situations qui tiennent beaucoup du « piège pédagogique ».

« J'ai peur de mourir – et je vis avec ceux qui me remplaceront, et qui par là signifient ma mort. Il faut que j'aime ce processus même par lequel ils me remplacent... Ma réussite est ma propre mort. »

Jacques Natanson, *L'enseignement impossible*, 1973, réédité, Matrice, 2003

Attention, je vais vous piéger ! Mes élèves doivent savoir que régulièrement je les mettrai dans des situations impossibles. En règle générale, j'attache beaucoup d'importance à la rédaction des consignes et je réfléchis de façon rigoureuse au cadre de travail, à la forme de la production exigée. Mes élèves ont donc l'habitude de subir cette autorité tatillonne qui exige une restitution sous une forme bien définie de schéma, de réponse rédigée, de listes où l'on a barré certains éléments... Et puis un jour arrive la consigne inapplicable. Ou le choix impossible à faire.

Ce jour-là, dans une classe de 3^e, j'annonce que je vais présenter de deux manières très différentes la situation de l'agriculture française. La prise de note doit être faite en deux colonnes.

Première proposition : l'agriculture française traverse une grave crise : de manifestations de la FNSEA contre Bruxelles en désertifications des certaines régions du Massif Central où gagnent les friches et la forêt, on va vers la fin des paysans.

Deuxième proposition : la deuxième agriculture du monde bat des records de productivité et constitue un « or vert ». Il faut choisir à présent entre ces deux colonnes. On hésite, on résiste. La consigne est répétée, de façon sèche : « *Non, non. Vous devez choisir. Ces deux visions de l'agriculture sont trop opposées, trop contradictoires. Barrez l'une des deux colonnes.* ». Sans hésitation ou la mort dans l'âme, les premiers élèves se décident.

On fait le bilan des choix, on compte les voix. À l'arrivée, il en manque huit dans le décompte. Huit courageux ont continué à résister. Leur révolte est riche de paroles conquises contre l'autorité de la consigne absurde. Ils ont gagné quelque chose dans la compréhension de la complexité du monde, mais aussi ce plaisir de se fier d'abord à son propre jugement.

Ceux qui sont tombés dans le piège deviennent méfiants à leur tour. On ne les y reprendra plus. Mais le piège, la fois suivante, a pris une nouvelle forme.

On entame le cours sur « le Japon, deuxième puissance économique du monde » par la présentation du cadre naturel du Japon : îles, volcans, typhons, manque de terres cultivables... Cette étude terminée, on doit répondre par écrit à la problématique suivante : « Le milieu naturel est-il favorable à l'activité des hommes ? » Les images de typhons, du tremble-

ment de terre de Kobé, de volcans en pleine activité, les photos des destructions occasionnées par un tsunami, les cartes qui montrent l'étranglement de la bande côtière sont dans tous les esprits et pendant ce moment d'écriture individuel, la conclusion semble couler de source : ce Japon est décidément inhabitable ! Pas un être humain ne peut se résoudre à habiter un pays pareil. Combien vont s'engouffrer dans l'absurde conclusion ? « *Vous devez utiliser ce que vous savez, ce que nous venons de voir en cours.* » Combien vont ruer dans les brancards, prendre en compte ce qu'ils savent de l'entassement de cent millions de Japonais dans la mégapole japonaise, se refuser à écrire ce qu'on semble attendre d'eux et placer ce « mais... » qui les fera rentrer dans un début de dialectique ?

Il faut provoquer ces situations où l'élève acceptera de ne plus vous faire confiance aveuglément pour croire en sa propre capacité réflexive. À ce jeu-là, l'enseignant est aussi gagnant : les situations de prise de pouvoir par les élèves l'aident à faire le deuil de sa toute puissance.

Dominique Natanson,
enseignant et formateur,
académie d'Amiens.
Dominique.Natanson@wanadoo.fr

Paroles d'élèves...

Le froid qui paralyse ou qui préserve ?

Un professeur qui a de l'autorité pour moi, c'est un professeur qui ne me comprend pas, qui n'arrête pas d'effrayer les élèves, avec lequel il n'y a pas de lien d'amitié. C'est un professeur qui ne veut qu'une seule chose : qu'on travaille bien.

Par exemple, Monsieur F, quand il crie, toute la classe se tait et a peur de lui, personne n'ose lui répondre. Quand la classe n'est pas à son goût, qu'elle est bruyante, quand il y en a un qui n'a pas fait ses devoirs : là, il a de l'autorité.

Monsieur Y, lui, c'est comme s'il disait « pas de pitié ». Au moindre petit mot oublié de la leçon, paf ! Ça tombe !

Je pense que ça me fait travailler extérieurement, mais intérieurement, je suis complètement dans mes pensées, en train de m'imaginer comment ça se passerait si...

C'est difficile de se concentrer quand on n'est pas à l'aise.

Quand un professeur a beaucoup d'autorité, je commence à me faire une mauvaise idée de lui - et puis, je peux me mettre à trembler - puis, j'ai de mauvaises notes et je deviens horrible avec ce professeur.

On dit de Monsieur Frig qu'il est très froid, très sévère, très autoritaire. Il vouvoie les élèves, les maintient à distance. Et pourtant, les plus grands nous racontent qu'il a l'air, comme ça, très dur, mais quand on le connaît vraiment, il ne fait pas peur. Il est différent des autres professeurs.

Dès le premier jour, il donne des règles précises et il les applique strictement. Nous avons un texte sur les règles de vie qu'il nous a expliqué. Nous l'avons signé, ainsi que nos parents et le professeur principal. Les sanctions ne sont pas directes. Il nous prévient, puis il met ensuite la sanction sans discuter avec nous. Il est sévère dès le début. Sévère, mais juste.

Il prend le temps de parler avec les élèves difficiles. Quand on est énervé, il nous fait sortir tous les carnets sur la

table en rappelant les règles de vie. Il relit le texte sur les règles de vie. Cela nous calme directement. On sait qu'il tient parole.

Il exige le silence absolu quand il parle, ou pendant le travail individuel ; plus rien ne bouge dans la classe.

Il donne de l'importance aux délégués de classe.

Il parle fort, clairement. Il nous regarde pour voir si nous avons bien entendu, bien suivi. Il a toute la classe sous son regard. Il nous interroge quand il nous sent perdus. Ses cours nous intéressent.

Propos recueillis par Rolande Hatem



Les collégiens et l'autorité

Une enquête réalisée pour le magazine OKAPI par le CREDOC en décembre 2003 auprès d'un échantillon représentatif de 201 collégiens nous apprend que :

- Le mot « autorité » est plutôt positif pour 70 % des élèves (contre 27 plutôt négatif).
- Si on dit que le prof a de l'autorité, c'est plutôt positif pour 83 % (contre 14 %).

Pour ces élèves, les preuves d'autorité du prof sont, dans l'ordre :

- « avec lui, les élèves savent quelles sont les limites à ne pas franchir », 53 %,
- « dans sa classe, il n'y a jamais de chahut », 42 %,
- et « avec lui, toute la classe apprend bien », 38 %.

(Avec un total supérieur à 100 % car plusieurs réponses étaient permises.)

Des valeurs et des règles

Jean-Michel Faivre

Impliquer les élèves dans l'apprentissage de la vie en commun, belle formule qu'on ne sait pas toujours mettre en pratique. Une école s'y essaie, sans triomphalisme, pour faire en sorte que les enseignants ne soient pas seulement des « répétiteurs de règles ».

Comment penser l'autorité dans une école de cent vingt élèves ? Depuis cinq ans, nous avons mené diverses actions qui, lors de nos réunions d'évaluation, nous ont conduits à remarquer qu'il ne suffit pas que l'autorité fasse l'objet d'un nécessaire travail d'équipe pour que les élèves respectent les règles de manière responsable et autonome ou pour que l'on passe d'une élaboration collective de la loi à une appropriation individuelle. Souvent les enseignants ont l'impression d'être des « répétiteurs de règles » sans implication de la part des élèves ni des parents.

Avant de créer un nouveau dispositif, nous avons essayé de définir nos objectifs, sous-tendus par des valeurs que nous partageons :

- Les valeurs de l'École publique doivent être rappelées et travaillées.
- Toutes les personnes de l'école ont droit au respect quel que soit leur statut.
- Le directeur est le garant de la règle définie en collectif.
- Les élèves doivent être acteurs dans la mise en place de la règle.
- Vivre ensemble n'est pas donné, cela s'apprend.
- Chaque adulte doit respecter les règles définies et intervenir sur le non-respect de la règle quel que soit l'enfant ou le groupe d'enfants qui enfreint la règle.

Nous avons donc décidé de créer « dis-moi dix mois... »¹. Les élèves travaillent durant dix mois autour de dix thèmes différents : la politesse, le respect, les échanges... Réunis en « conseil d'enfants », ils choisissent l'action ou les actions qui ponctueront le mois, et les changements de comportement qu'on devra voir apparaître. Ainsi, le mois de la politesse a abouti, dans chaque classe, à la mise en place d'une évaluation des impolitesses réalisée par les élèves et l'enseignant. En conseil, les élèves ont décidé de se fixer trois critères d'évaluation : le « bonjour » et le « au revoir », la priorité aux adultes dans le passage des portes lors des déplacements dans l'établissement, le langage et l'intonation lors des échanges dans la classe. Les impolitesses devaient faire l'objet d'une discussion dans la classe avant d'être consignées. Le dernier jour du mois, les délégués de chaque classe sont venus présenter leur grille et l'évaluation de leur travail devant l'ensemble de l'école. Nous avons ensuite collectivement dégagé des comportements à valoriser.

Après quelques mois de fonctionnement, on constate que cette prise en charge par les élèves est difficile : ils sont participants mais pas toujours impliqués dans les décisions de changement de comportement, qu'ils vivent parfois comme des contraintes. Mais cette action reste formatrice, et elle est fac-

teur de progrès pour l'équipe éducative car elle l'aide à construire la posture de l'adulte dans l'accompagnement. On mesure cela dans ces temps forts que sont les séances au cours desquelles les adultes s'interrogent sur les limites de leur intervention et analysent ce qui s'est passé.

Pour ma part, j'ai compris à quel point l'autorité dans un établissement scolaire peut être constructive. Posée collectivement, elle nécessite d'avoir des valeurs communes mais aussi une démarche pédagogique cohérente, qui va de pair avec la construction d'un vécu collectif positif.

Et c'est vrai, les élèves n'ont pas de comportement de violence dans notre école ! Le fait que chaque adulte et chaque enfant se sentent partie prenante de ce qui se passe en donne certainement une explication, même si elle n'est pas unique.

Jean-Michel Faivre,
directeur d'une école de cinq classes
dans le Doubs.

¹ « Dis-moi », parce que le dispositif fait une large place à la parole de chaque enfant.

Oser partager les responsabilités

Brigitte Cala

Pour un mémoire de DESS en sciences de l'éducation, Brigitte Cala a cherché, dans les monographies que les équipes innovantes produisent en fin de projet, ce que la formation pouvait retirer de l'analyse de leurs actions. Ce qu'elle a vu dans ces textes, c'est que la conduite d'un projet avec les élèves donne à l'enseignant une autre forme de relation à son travail dans laquelle se met en place une « autorité partagée ».

« L'autorité doit être désacralisée pour être humanisée. »

Mauro Laeng, Guy Avanzini, *Vocabulaire de la pédagogie moderne*.

Mener un projet innovant nécessite de formuler des objectifs, de prévoir un déroulement et différents dispositifs à mettre en place. Au début de ce travail, c'est souvent l'équipe qui parle pour les élèves, qui prend position par rapport à des problèmes perçus dans l'établissement, à une commande institutionnelle, ou au désir de travailler ensemble et autrement. On trouve des projets rédigés ainsi : « Nos élèves choisissent trop souvent les spécialités tertiaires proposées au lycée de secteur. » Ou encore : « Certains élèves font encore appel de la décision du conseil de classe pour intégrer une 2nde générale où ils ne réussissent pas. Et il n'est pas rare de voir un élève de 3^e redoubler parce qu'il n'a pas obtenu de place en 2nde générale au lycée du secteur. »

Puis, peu à peu, les équipes donnent la parole aux élèves et en tiennent compte dans la conduite du projet. Pour certains, cela se fait en cours de route, au détour d'une activité, d'un incident. « Je n'aurais pas pensé préalablement que les jeunes enfants de maternelle puissent faire autant de choses réfléchies. »¹ Ou encore : « Un élève lève la main et dit : "Il faudrait qu'on écrive un règlement [pour la sortie] et qu'on s'y tienne tous." Rendez-vous est pris pour la semaine d'après, pendant l'heure de vie de classe... Après cinq séances, la sortie était devenue LEUR sortie, pour l'écriture de LEUR roman dans le cadre du règlement que nous nous étions fixé... La sortie s'est déroulée dans d'excellentes conditions. »²

Le changement : donner de la place aux élèves

Si on reprend l'idée de Philippe Perrenoud que le sens se construit *en situation*, on comprend comment, dans un système qui ne laisse pas le choix aux individus, ceux-ci développent des attitudes de passivité et parfois d'agressi-

vité qui gênent tant les cours. En revanche, ils trouvent leur place en tant que groupe et en tant que personnes dans les projets innovants parce qu'ils en sont non seulement informés, mais plus encore partie prenante. De leur côté, les enseignants, qui conduisent une action dont la forme et le contenu sont différents de leurs pratiques de classe habituelles, acceptent la « négociation en situation » : à partir d'objectifs fixés au départ, les activités peuvent évoluer. Ils n'apportent pas un sens préconstruit

participation et de la réflexion. « Du fait même qu'il ne note pas, qu'il ne donne pas de travail supplémentaire à la maison, l'enseignant n'est plus perçu comme un "juge" mais comme un partenaire qui accompagne l'élève dans son parcours scolaire. »⁶ « Pour moi, l'heure de vie de classe fut enrichissante car j'ai pu nouer avec les élèves à certains moments des relations privilégiées [...] En effet, parler avec eux... m'a montré qu'une relation personnelle plus individualisée peut être possible, sans pour autant remettre en cause mon autorité... »⁷

Pratiquer l'heure de vie de classe pour écouter, donner la parole à nos élèves qui seront les individus citoyens de demain me paraît plus que jamais un acte « militant ».

mais cherchent des compromis, si bien que les élèves et eux deviennent partenaires dans la construction du savoir. « Une structure a été mise en place, le conseil de projet, instance de décision où s'élaborent toutes les actions du projet, avec un temps d'informations et de propositions, un débat et un vote. »³

Alors ce n'est pas parce qu'il « en sait plus » que l'enseignant exige, c'est parce qu'il met en place une coopération y compris entre élèves : «... François lève le doigt et dit "Madame, je suis bloqué sur le poème". Trois têtes se lèvent et j'entends "Moi, Madame, je peux l'aider". Dix minutes après, François regagne sa place et écrit son poème. »⁴ Ainsi, souvent, la conduite d'un projet innovant permet-elle que d'autres méthodes pédagogiques soient mises en place, comme ce « monitorat » ? « A un sentiment de dualité, de face à face élève-professeur, j'essaie de substituer un climat de collaboration : nous avons un objectif commun⁵. »

Ainsi, ceux qui prétendent qu'il faut « rétablir l'ordre », qu'il est impossible de faire autrement, devraient voir ces enseignants qui, travaillant autrement, provoquent non du désordre mais de la

Mais cette façon de faire relève encore, comme le dit une collègue, d'un engagement personnel : « Pratiquer l'heure de vie de classe pour écouter, donner la parole à nos élèves qui seront les individus citoyens de demain me paraît plus que jamais un acte « militant » et malgré les difficultés inévitables l'expérience m'aura prouvé que cette ouverture était possible au sein de l'Éducation nationale. »⁸

Acceptons-en l'augure...

Brigitte Cala,
délégation académique à la formation
des personnels et à l'innovation,
Montpellier.

1 Découverte et expérimentation des mesures physiques ; école et lycée Mermoz ; Montpellier ; 2003.

2 Écriture individuelle d'un roman médiéval dans une classe de 5^e de niveau très hétérogène, 2002.

3 Tourisme solidaire dans la vallée du Drâa, Collège de Ganges ; 2003.

4 Écriture individuelle d'un roman médiéval dans une classe de 5^e de niveau très hétérogène ; 2002.

5 Projet de réflexion sur l'insertion, Lycée Diderot, Narbonne 2001

6 Aide méthodologique en 2nde ; Lycée Daudet Nîmes ; 2002.

7 Recherche action heure de vie de classe ; Bassin de Béziers ; 2002.

8 Idem.

« Avec elle, c'est pas pareil... »

Anouk Pantanella

Une collaboration professeur-CPE pour établir, en terminale STT, une autorité reconnue.

On dit souvent du conseiller principal d'éducation (CPE) qu'il fait « figure d'autorité » dans les établissements scolaires. À sa seule évocation, l'élève perturbateur « tremblerait » et l'enseignant en difficulté « respirerait » enfin... Le problème doit forcément se dénouer, les tensions s'apaiser puisqu'il (ou elle) est là avec sa baguette magique « spéciale punitions et sanctions »...

Cette vision du CPE « gendarme » de l'établissement est encore très prégnante dans les représentations. Certes, il serait inexact de ne pas reconnaître cet aspect de sa mission : son statut même fait autorité mais on ne peut réduire ses fonctions au seul maintien de « l'ordre et de la paix scolaires ».

L'autorité d'une enseignante ou « avec elle, c'est pas pareil ! »...

Pour avoir enseigné longtemps avant d'être CPE, je connais la difficulté de faire travailler certains élèves et de « tenir » sa classe. Aujourd'hui, dans le lycée où j'exerce, j'ai la chance de travailler avec quelques enseignants impliqués et avec qui la collaboration est facile. C'est le cas avec une enseignante d'action et de communication administrative, professeur principal d'une terminale STT.

Je connais ces élèves depuis la 2nde puisque chaque CPE de ce lycée suit les élèves de la 2nde à la terminale. Cette classe de trente-six élèves est composée de dix garçons - solides gaillards au physique parfois surprenant - et de vingt-six filles, déjà presque femmes et pour certaines très matures. Les relations dans la classe entre ces élèves sont parfois tendues et difficiles.

Cette enseignante petite, menue, âgée d'une trentaine d'années n'est pas, « impressionnante » au sens des stéréotypes courants, c'est-à-dire que les élèves n'ont aucune raison, *a priori*, de la craindre. Pourtant, sa façon d'être avec les élèves lui confère une réelle autorité. Avant même que ne commence notre collaboration, j'ai entendu maintes fois dans mon bureau des élèves me dire que s'ils se tenaient tranquilles avec Mme P. c'est parce qu'« avec elle, c'est pas pareil ». Je me

suis alors demandé ce que cachait cette formule. Avait-elle une ancienneté dans l'établissement qui lui donnait une légitimité indiscutable ? Terrorisait-elle les élèves en ayant recours à des punitions ou à des sanctions particulières ? Comment réussissait-elle là où certains autres avaient tant de difficultés ?

J'ai pu échanger très vite avec elle sur la classe et sur certains élèves. Elle voulait avec moi une collaboration efficace afin d'aider les autres enseignants de la classe pour qui rien n'allait de soi. Elle cherchait, je pense, un partenaire hors de la classe qui puisse, de par ses fonctions, partager la prise en charge des élèves et l'aider dans certaines situations rencontrées avec eux.

a dit en mettant en place des règles de vie dans la classe : aucun retard n'est accepté, les absences de chacun sont relevées et me sont transmises scrupuleusement, pas de chewing-gum en classe, pas de bavardages ni de laisser-aller. Elle utilise le vouvoiement quand elle s'adresse à eux, il est empreint de respect et met « à distance » sans rompre aucunement la relation.

Dans sa classe, les élèves travaillent et sont toujours actifs. Elle annonce clairement les objectifs de chaque séquence, les élèves savent donc où ils doivent aller et par quels moyens. En bref, l'énergie qu'elle dépense pour faire réussir ses élèves, le fait qu'elle ne s'économise en rien, ni en explications, ni en soutien, met les élèves dans une

Avait-elle une ancienneté dans l'établissement qui lui donnait une légitimité indiscutable ?

Terrorisait-elle les élèves en ayant recours à des punitions ou des sanctions particulières ?

Comment réussissait-elle là où certains autres avaient tant de mal ?

A priori, cette enseignante n'avait besoin de personne pour gérer sa classe, et sa démarche m'a intéressée immédiatement.

Au fil des mois je l'ai vue travailler avec ses élèves et j'ai donc pu comprendre le bien-fondé de sa demande à mon égard.

Un dispositif pédagogique dans la classe comme socle de l'autorité

Mme P. voit sa classe de terminale STT treize heures par semaine, le programme est lourd, les élèves ont des lacunes méthodologiques et sont souvent rétifs pour se mettre au travail.

Elle les a quatre heures en demi-groupe, dans une classe équipée de postes informatiques et elle s'applique à passer derrière chaque élève, à vérifier le travail de tous. Elle veut que ses élèves réussissent leur bac, elle le leur

situation d'être « redevables » envers elle et elle ne ménage pas ses efforts pour qu'ils réussissent tous et qu'ils avancent. Il est clair que son exigence de travail et d'implication est souvent vécue par les élèves comme un acharnement et certains voient même dans l'attitude de leur enseignante du « sadisme »... Pourtant quand ils me parlent de leurs difficultés dans cette discipline, tous disent comprendre la démarche de leur professeur même si parfois elle pèse lourd sur leurs épaules. Il en va de même pour Mme P. qui me raconte souvent son épuisement après une séquence de quatre heures pendant laquelle elle s'est employée à remettre à niveau un tel ou une telle, à motiver les autres et à les faire tous avancer. Elle m'avoue quelquefois qu'elle sort de la classe tellement fatiguée qu'elle en pleurerait...

Des heures de vie de classe

Est-ce là la clef de son « autorité » ? Est-ce cette alchimie entre mise au travail des élèves et une attitude très rigoureuse où rien n'est laissé de côté, aucun écart, aucun faux pas n'est permis, associée à cette volonté que chacun progresse au rythme imposé par le programme de terminale ?

Nous avons animé, en deux ans de collaboration, quelques heures de vie de classe qui ont été souvent très bénéfiques pour eux et pour nous.

Cette année a débuté par des plaintes d'enseignants de la classe : manque de travail, bavardages incessants pendant les cours. Les élèves profitaient des enseignements généraux (maths et histoire/géographie surtout) pour se défouler, bavarder et se conduire sans aucun égard pour leurs professeurs. Il y a eu des tensions dans la classe, des conflits ouverts et des disputes violentes entre les bavards et les autres, très schématiquement entre les filles et les garçons (!)... Très vite j'ai été sollicitée par Mme P. et par les élèves eux-mêmes qui sont venus me voir, pour évoquer cette situation.

Après des discussions entre eux, ils ont rédigé une charte d'engagement de la classe¹ qui a été débattue en heure de vie de classe où ma présence a été demandée.

L'équipe pédagogique a été informée de notre démarche et a suivi l'élaboration et la réalisation de ce document par l'intermédiaire de Mme P. et de moi-même. Après un trimestre, certains enseignants disent avoir remarqué des changements positifs dans l'attitude des élèves. L'attention en classe semble plus régulière et le travail fait avec plus de sérieux. Les relations entre eux se sont un peu améliorées même si certains continuent parfois à avoir un comportement difficile. Ceux-là ont été rappelés à l'ordre au conseil de classe du premier trimestre et un avertissement écrit leur a été donné.

L'autorité ne se décrète pas, elle se travaille à plusieurs

Les élèves, depuis l'année précédente ont repéré ce travail en équipe entre l'enseignante et moi. Notre « tandem » fonctionne en harmonie me semble-t-il. Les élèves reconnaissent nos interventions conjointes et entendent de notre part des paroles qui traduisent les mêmes exigences, que ce soit dans le comportement ou dans le travail scolaire. Nos regards croisés nous apportent beaucoup à l'une et à l'autre et rassurent aussi les élèves.

De mon côté, je ne suis pas pour eux « Madame sanctions », mon autorité a du sens car je participe à la vie du groupe. Je crois qu'ils comprennent que

notre « autorité » se traduit par des actes pédagogiques et par une réelle implication par rapport à eux.

Exercer seul cette autorité c'est prendre le risque de la voir se fragiliser, c'est aussi parfois se retrouver dans une impasse le jour où l'on n'a pas suffisamment d'énergie pour trouver la bonne réponse face à une situation. Trouver des partenaires, c'est pouvoir anticiper sur les situations à venir, pouvoir discuter en amont des problèmes. On n'improvise pas l'autorité sur la classe, on ne la décrète pas, elle s'installe progressivement. Il faut que nos exigences face aux élèves aient du sens. Notre attitude peut être expliquée et derrière chaque rappel à l'ordre, il y a notre souci de les aider à se construire en tant qu'individus qui respectent et comprennent les règles de toute vie en communauté.

Anouk Pantanella,
CPE, lycée Raynouard,
Brignoles (Var).

¹ Cette charte, classique dans son contenu, se présente sous la forme d'un tableau « droit » et « devoirs » des élèves. Son intérêt réside bien sûr dans la démarche mise en place et dans le suivi de celle-ci par les professeurs et la CPE. Les lecteurs intéressés peuvent la demander à l'auteur : pantanella.anouk@wanadoo.fr



Lycée ordinaire ou lycée expérimental

Partage ou conformisme

Pierre Madiot

Lycée ordinaire et lycée expérimental : on imagine sans peine des différences de fonctionnement, de prise de décision, de vie quotidienne... Plus profondément, c'est le rapport au savoir qui n'est pas le même. Ici, la relation entre responsabilisation et apprentissage paraît évidente. Ailleurs, n'est-ce pas le poids écrasant des normes formelles inhérentes à la préparation du bac qui fige le lycée dans ses modes d'organisation cloisonnés et autoritaires ?

Lors d'une visite récente au lycée expérimental de Saint-Nazaire, j'ai demandé à quelques élèves ce que leur présence dans cet établissement différent avait changé pour eux. La réponse a été unanime : « Ici, nous existons. »

Ils m'ont alors expliqué que ce sentiment venait de ce que, dans ce lycée, ils avaient affaire à des personnes qui non seulement s'adressaient à eux comme à des interlocuteurs respectables, mais prenaient en compte leurs projets et leurs difficultés. Il y avait de leur part revendication d'une forme d'égalité de droit entre tous les membres de la communauté éducative en même temps que reconnaissance d'un écart irréductible entre élèves et enseignants. Pourtant, ils ont fortement résisté à l'idée selon laquelle la fonction de « membres de l'équipe éducative » conférerait à ces derniers une « autorité ». Visiblement, alors que des sondages révèlent qu'une majorité d'élèves des lycées et collèges placent l'autorité en tête des qualités qu'ils souhaitent trouver chez leurs professeurs, ce mot gêne les élèves intégrés à une structure qui fait appel à leur autonomie et qui réclame de leur part l'exercice de nombreuses responsabilités. Les élèves de cet établissement « co-géré » n'arrivent visiblement pas à détacher l'idée d'autorité de celle de soumission même s'ils acceptent que les différences de statut entre élèves et enseignants induisent toutes sortes d'inégalités dans la répartition des fonctions et des pouvoirs.

Tous responsables

Pour avoir participé pendant dix-sept ans à l'aventure de ce lycée avant de rejoindre le système traditionnel, je sais bien que les élèves « expérimentaux » ne sont pas fondamentalement différents mais que la position dans laquelle les uns et les autres se trouvent n'est

pas comparable. Ici, les élèves sont constitués en un « collège » dont le poids, au sein du conseil d'établissement, équivaut à celui du « collège » de l'équipe éducative. Il s'agit pourtant d'une égalité asymétrique dans la mesure où les délégués des élèves représentent dix fois plus d'individus que ceux de l'équipe éducative dont les arguments ont, évidemment, un tout autre poids. Mais cette distribution des voix entre les deux « collèges » donne lieu à de vrais débats puisque les règles de fonctionnement accordent autant aux élèves qu'aux enseignants la possibilité de faire pencher les décisions. L'enjeu est de taille et n'est pas pris à

ses compétences et argumenter ses choix. Cette responsabilité collectivement assignée à l'équipe éducative laisse alors une place à celle des élèves ; plus, même, elle exige que les élèves assument à leur tour les responsabilités qui leur incombent : effectuer les tâches, respecter les règles, prendre part activement aux instances de délibération. Elle invite tous les acteurs à s'inscrire dans un projet en devenir, à être assez convaincants pour le nourrir des projets individuels et à être capables d'admettre une décision différente de celle qu'ils avaient d'abord défendue du moment qu'elle n'est pas contraire aux principes et aux objectifs

Chacun attend de la part de l'équipe éducative qu'elle soit garante du projet d'établissement, qu'elle joue son rôle de dépositaire des exigences du programme et des contraintes du savoir, et qu'elle continue à se former pour maîtriser les méthodes d'apprentissage, exercer ses compétences et argumenter ses choix.

la légère ! Or voici vingt-deux ans que ce système fonctionne sans avoir, en dépit des prédictions les plus courantes, donné lieu à des dérives irrémediables.

Ce qui est vécu là est une situation où l'« autorité » est attribuée aux membres du Conseil qui ont reçu la charge de faire appliquer les décisions approuvées par la collectivité. Cela n'empêche pas chacun de demander à l'équipe éducative d'être garante du projet d'établissement, de jouer son rôle de dépositaire des exigences du programme et des contraintes du savoir et de continuer à se former pour maîtriser les méthodes d'apprentissage, exercer

inscrits dans la constitution de l'établissement. Il s'agit, en quelque sorte d'un « contrat social » qui repose sur la confiance et la soumission au « bien commun » plutôt qu'à une autorité discrétionnaire qui se substituerait à l'argumentation.

Au lycée expérimental, les débats concernent le domaine organisationnel (emploi du temps, aménagement de l'espace, gestion du budget), mais ils se poursuivent aussi sur le terrain de la programmation des activités pédagogiques, et jusque dans le déroulement des séances de travail. Le processus initié au moment de la prise de décision démocratique se poursuit dans une

réflexion épistémologique et dans l'exercice d'un esprit critique qui fonde les savoirs. Certes, les contenus disciplinaires ne peuvent pas faire l'objet d'un choix « démocratique ». Il y a un « donné » qu'on ne discute pas, mais on peut étudier la genèse de ce donné, et le confronter avec les représentations des élèves, le mettre en prise avec des questions vivantes. C'est en cela que l'apprentissage est pénétré des valeurs de la démocratie qui postule l'esprit critique, et dont le refus du dogmatisme peut s'étendre au champ du savoir.

On demande l'autorité

Dans un établissement ordinaire, c'est (paradoxalement ?) parce que ce genre de débats est quasiment inexistant que les élèves réclament de leurs enseignants des preuves d'autorité. Certes, l'heure de vie de classe, le « conseil de vie lycéenne », l'ECJS¹, les TPE² et les IDD³ constituent des formes de travail qui prennent en compte la parole des élèves et qui les incitent à prendre des responsabilités. Mais ce sont des dispositifs qui viennent s'insérer dans une organisation prévue de telle sorte que toutes les fonctions (direction, vie scolaire, entretien, enseignement) s'exercent de manière cloisonnée et hiérarchisée et où le débat devient un luxe quand il n'est pas considéré comme une perte de temps ou comme une concession démagogique aux théories à la mode. À la limite, ces activités entrent en concurrence, sinon en contradiction, avec les formes de travail propres à la transmission verticale du savoir, sanctionnée par le bac ou exigent une telle énergie pour exister qu'elles en deviennent épuisantes. Pourtant, il ne faut pas sous-estimer le fait que, au fur et à mesure qu'elles sont appliquées, ces innovations font la preuve de leur pertinence et de leur efficacité, et qu'elles ont un indéniable effet formateur dans la mesure où les connaissances sont mises en œuvre à l'intérieur d'un processus d'acquisition de compétences. Si nos ministres tentent de limiter leur développement et de diminuer les moyens qui leur sont accordés, c'est sans doute parce

qu'elles remettent en question le système d'enseignement fondé sur le cloisonnement des disciplines et sur la soumission à des normes formelles.

Il est normal que, devant une telle contradiction, les élèves choisissent la solution qui leur fournira le plus confortablement les réponses aux questions inscrites au programme. Jouant leur métier d'élèves, ils vont certes faire ce qu'on leur demande en TPE ou en IDD, y compris en se lançant parfois de manière autonome dans des travaux ambitieux avec un certain enthousiasme. Mais, de retour en classe, ils reprendront la plupart du temps leur posture d'attente et réclameront que l'enseignant réendosse le costume qui convient à sa fonction de donneur de solutions. L'autorité du professeur sera celle qui garantit la validité des réponses attendues. Autorité statutaire donc, liée à une responsabilité, mais qui ne peut s'autoriser que peu d'invention, peu de questionnement, peu d'approfondissement méthodologique en dehors du strict cadre des exercices répertoriés, et peu de réflexion épistémologique si ce n'est pendant ces sortes de parenthèses innovantes que constituent les nouveaux dispositifs.

Résoudre les tensions

Dans ces conditions, le problème qui se pose à tous les acteurs du système scolaire est de résoudre la tension entre, d'une part, les méthodes qui permettent l'acquisition des normes et des connaissances imposées par les textes officiels, et d'autre part, les travaux qui visent à construire une formation. Soumise à la tyrannie du bac et de l'obligation de résultat, toute tentative d'introduire dans le cours des démarches de recherche, des ouvertures sur le monde, sur l'environnement culturel, sur les questions qui se débattent dans la réalité, court le risque de passer pour une prétention non seulement inutile mais hors de propos puisque les moyens d'accéder à l'information sont, ailleurs, si omniprésents et si faciles d'utilisation qu'il n'existe aucune raison statutaire de reconnaître une légitimité particulière au professeur dans les

domaines qui ne sont pas strictement de sa compétence de gardien de la norme scolaire. Son savoir même n'impressionne plus : on peut trouver immédiatement sur Internet de quoi épater n'importe qui...

L'autorité que les élèves réclameraient de leurs professeurs semble donc étroitement circonscrite. Ce désir d'autorité se trouve renforcé par la crainte du résultat qui culpabilise les enseignants et entretient une demande sociale d'efficacité à court terme. C'est une autorité qui consiste à maintenir l'ordre et à garantir la conformité aux injonctions du programme officiel. Elle n'a rien à voir avec la situation de confrontation sans laquelle pourtant on ne peut former les élèves pour que les savoirs et les compétences qu'ils acquièrent leur servent à devenir des citoyens responsables.

Pierre Madiot,
professeur en lycée.

1 Éducation civique, juridique et sociale.

2 Travaux personnels encadrés.

3 Itinéraires de découverte.

Contourner par l'activité

Jean-Claude Voirpy

Vouloir asseoir l'autorité du maître d'entrée de jeu et de classe est vain ou impossible avec certains élèves. L'alternative proposée ici est de les mettre au travail en leur donnant une situation problème, une activité complexe qui les mobilise tout de suite et fasse du maître un entraîneur, un arbitre. Pour cela, il y a quelques conditions à remplir impérativement...

Quand un professeur n'arrive plus à « démarrer sa classe » se pose la question de l'autorité. À cette question il est possible de répondre par au moins deux attitudes :

1. *Classique* : je dois user de mon autorité, centrer mon activité sur la mise au calme des élèves et attendre de l'avoir obtenu pour les mettre ensuite au travail.

2. *Didactique / stratégique* : je choisis de mettre les élèves directement au travail, ce qui suppose de trouver un dispositif d'apprentissage dans lequel ils vont entrer et suffisamment s'investir pour que leur agitation se transforme en activité productive.

La décision n'est pas simple à prendre. En faisant le choix 1, je suppose qu'il est possible, par le simple effet de mon autorité, de réduire l'agitation des élèves à une non-activité temporaire acceptée par tous. Ce calme relatif, que les professeurs « qui ont de l'autorité » obtiennent assez facilement, permet alors de présenter les consignes de travail et de libérer, puis canaliser le trop-plein d'énergie dans la bonne direction.

Essayer de travailler dans ce sens implique d'avoir comme objectif de réduire ce temps de prise en main de la classe à une durée qui n'excéderait pas quelques minutes.

Faut-il rêver d'un bras de fer avec la classe où le professeur aurait le dessus, grâce à son autorité « naturelle », où il imposerait sa volonté à toute la classe subjuguée, qui en quelque sorte le reconnaîtrait comme le chef, le meneur, et obéirait « au doigt et à l'œil ». Question de charisme ?

À ce propos, il nous manque une recherche en « éthologie scolaire » qui expliquerait à quelles manifestations verbales et non verbales un groupe classe réagit, en bref à quoi tient cette « autorité naturelle », de manière à pouvoir l'enseigner aux futurs professeurs. Cependant, ceux d'entre nous qui n'en disposent pas, peuvent tomber dans

l'épouvante du scénario pourtant bien connu : ils se livrent à un corps à corps (virtuel) avec la classe qui prend de plus en plus de temps, leur coûte de plus en plus d'énergie, tout en créant un climat d'insécurité dans lequel ils savent que l'apprentissage sera encore plus difficile à réaliser. Et en faisant cela, ils courent le risque de se disqualifier auprès des élèves, y compris de ceux qui *a priori* n'étaient pas hostiles.

Car la classe n'est pas un groupe homogène, même si l'enseignant, par le regard qu'il pose sur elle et l'attitude, la posture qu'il a face à elle, peut rapidement la constituer en groupe indifférent voire hostile.

Changeons de perspective et cessons de jouer ce rôle du seul contre tous. Qui avons-nous en face de nous ? Rarement un groupe homogène, mais

pourquoi ne pas prendre le problème dans un autre sens et m'adresser d'abord à la majorité silencieuse de ceux qui seront d'accord pour faire, puis à lancer un travail ?

Nous avons testé cette démarche à plusieurs collègues lors de stages pour tenter de réinsérer des « élèves décrocheurs » en les prenant en internat hors des établissements. Ces élèves en situation de refus scolaire sont un public intéressant pour vérifier la validité de ses théories pédagogiques, car ils sont extrêmement réactifs : s'ils tolèrent la présence d'un enseignant, ils ne supportent aucun discours, aucune évaluation, aucune situation d'apprentissage traditionnelle (leçon + exercices), mais aussi aucune activité non explicitement scolaire (vidéo, poterie).

la classe n'est pas un groupe homogène, même si l'enseignant, par le regard qu'il pose sur elle et l'attitude, la posture qu'il a face à elle, peut rapidement la constituer en groupe indifférent voire hostile.

des sous-groupes ou des individus, chacun avec un projet différent. Un éventail d'attitudes, probablement, de ceux qui semblent refuser de se mettre au travail, ou peut-être ne savent pas encore si ce jour-là ils vont s'y mettre ou non (le pourquoi de ces attitudes serait à creuser, ailleurs), à ceux qui sont plus ou moins prêts à travailler mais n'osent ou ne veulent pas le manifester.

Mettre directement au travail

À ce moment de la réflexion, le choix 2 devient alors une alternative envisageable : puisque je ne sais pas amener au calme ceux qui n'y sont pas, qui résisteront, qui trouveront du plaisir à ce jeu de me résister et qui entraîneront tout le groupe avec eux, alors

Il a fallu avec eux renoncer à les mettre au calme pour démarrer la séance, et donc les mettre directement dans une situation qui leur permettrait de montrer ce qu'ils étaient capables de faire positivement. Pour cela nous avons retenu, en général, une activité complexe, mais avec une consigne simple et univoque (exemple d'une séance de maths en plusieurs étapes : trier des récipients par ordre de volume croissant, puis trouver une méthode pour valider le classement proposé, puis mesurer le volume en cm³, puis trouver une méthode pour calculer le volume, puis appliquer cette méthode à d'autres solides géométriques, etc.).

À notre grande surprise, cela a fonctionné au-delà de nos espérances. Nous

avons appris à prendre nos distances avec leur activité, à ne pas répondre aux questions autrement que par une question comme « et toi, qu'en penses-tu ? », à ne pas les évaluer directement (mais à donner des outils d'autoévaluation), à accepter d'entendre toutes les manifestations de refus (mais pas à accepter le refus), toutes les erreurs, à ne pas corriger leurs erreurs mais à leur laisser le temps de les trouver.

À ces conditions, ces élèves, très difficiles pourtant, ont joué le jeu et réalisé des apprentissages inattendus à nos yeux.

Dix propositions à tester

Ce qui était possible avec eux l'est sans doute avec des élèves qui ne manifestent pas leur refus de façon aussi péremptoire, à condition de toujours penser à respecter ces principes simples à énoncer (mais pas à mettre en œuvre), si possible dans leur totalité, car le non-respect d'un seul d'entre eux peut compromettre la démarche.

- Proposer un vrai apprentissage, une vraie découverte, un vrai enjeu.
- Proposer une tâche complexe, un problème ouvert, c'est-à-dire qui a plusieurs voies de réalisation.

- Mettre au travail de réflexion, sans discours, par une consigne écrite univoque.
- Entendre et enregistrer les manifestations de refus sans y répondre ni y céder.
- Ne pas déranger pendant le travail de recherche mais trouver des formes de relance.
- Ne pas évaluer, mais donner les moyens de le faire soi-même.
- Autoriser les tâtonnements, les erreurs, les hypothèses multiples.
- Dédramatiser les refus et les échecs.
- Organiser la confrontation des résultats, et surtout des démarches.
- Aider à formuler l'apprentissage réalisé.

On voit bien qu'une part essentielle de l'activité du professeur se joue avant la séance, lors de la conception, pour que les deux premières propositions soient réalisées. Ensuite, pendant la séance, le professeur demeure celui qui décide, qui propose, qui pilote, mais en limitant ses interventions. Il doit accepter ce rôle et (se) l'imposer, tout en laissant une certaine autonomie à ses élèves, dans le cadre qu'il a défini (et qui n'est pas toujours facile à faire respecter, cela

peut prendre du temps). Il lui est difficile de se taire et de ne plus être l'animateur sur lequel doivent se centrer tous les regards, mais une telle situation d'apprentissage a l'avantage de conférer aussi le statut différent d'organisateur, d'arbitre, de facilitateur et contribue à donner une autorité qui se joue dans un autre registre que celui de l'affrontement. Cette autorité-là semble mieux respectée, peut-être parce qu'elle paraît plus légitime. Elle est moins liée à la personne du professeur et plus à son statut.

Finalement, nous n'avons pas contourné le problème de l'autorité, nous avons tenté de le déplacer : du champ de la personne, de ce qui semble inné (et donc inaccessible à ceux qui n'en seraient pas dotés naturellement), au champ de la professionnalité, de la compétence, qu'il est davantage possible d'analyser, d'apprendre et de construire.

Jean-Claude Voirpy,
professeur, académie de Nantes.



4 - Questions embarrassantes venues du quotidien

Les textes de cette partie du dossier, sauf un, ont été écrits par des adhérents du CRAP à la suite d'un appel lancé sur la liste de diffusion sous forme de questions que le lecteur retrouvera en titre. À une même question répondent souvent deux écrits de tonalité différente. Réflexions inquiètes, fragments de parcours personnels, souvenirs de durs moments, récits de « quitte ou double » improvisés, billets d'humour, chacun a choisi son ton pour apporter au pot commun sa façon personnelle d'exercer son autorité.

15 Pourquoi ai-je été débordée au début ?

Une drôle d'alchimie

J'ai eu le CAPES en 1997 et j'ai été stagiaire pendant deux ans, pour cause de problème d'autorité, justement. Pendant les deux années, les formateurs m'ont transmis leur passion du métier. Ils m'ont donné accès aux lectures comme il faut, aux différents modèles qui, très vite, n'ont plus eu de secret pour moi... Tout cela était en phase avec mes bonnes intentions de sauveur(euse) (jusqu'en terminale, je voulais être pharmacienne, et comme j'étais trop bonne en maths - nul n'est parfait... -, je suis devenue ingénieur). Quel gâchis d'énergie, quelles déconvenues et déceptions... Malgré les textes, je n'avais pas compris le truc que c'était l'autorité, la nécessaire fermeté proche... Mon tuteur me disait qu'il fallait être plus méchante, c'est tout ! Je ne pouvais l'entendre. Dans les échanges entre stagiaires, ceux qui réussissaient dans des situations plus difficiles que la mienne me renvoyaient à « c'est possible », mais comment je pouvais y arriver, moi ? La formatrice en visite dans ma classe a mis l'accent sur les problèmes, mais dans ses paroles je n'entendais pas d'aide, alors que j'attendais des conseils concrets, des solutions circonstanciées. Il est vrai que j'avais appris qu'on ne devait pas donner de solutions aux élèves, qu'ils

devaient chercher par eux-mêmes... pour que leurs apprentissages prennent sens. Je ne pouvais donc qu'approuver la méthode appliquée à mon apprentissage du métier, sous peine d'être en contradiction avec moi-même. Avec le recul, je me rends compte qu'on m'a affirmé que dire « stop » à un élève qui bavarde ne lui faisait pas de mal, et que c'était nécessaire pour sa construction, mais je ne savais pas comment faire.

Il ne suffisait donc pas d'avoir lu, compris les théories en vogue, pour savoir enseigner, pour que les élèves écoutent et apprennent. Certes, mon mémoire professionnel avait été encensé par le jury. Et pourtant c'était le b... dans ma classe ! C'est ce que j'ai dit à l'un de mes lecteurs-formateurs. « Je connais quelqu'un qui réfléchit à ce décalage entre recherche et pratique, tu devrais la rencontrer », me répond-il. Ainsi fut fait.

La visite dans sa classe m'a renvoyée à tout ce que j'avais appris et en quoi je croyais. Par chance, elle a pu devenir ma tutrice, la deuxième année de stage. Sur le terrain, en direct, elle m'en a donné des coups de pied au derrière ! J'ai pu aussi m'emparer d'activités et surtout d'une façon de travailler qui correspondaient à ma vision du métier et me permettaient de m'appuyer sur

les enjeux de ma matière pour faire de la discipline. J'ai constitué une liste d'actions/réactions comme cadre rassurant, que je relisais régulièrement avant d'aller en classe. Ce travail n'aurait pas suffi sans un soutien hors Éducation nationale plus profond. Une bonne partie de la solution était en moi.

Maintenant, ça a l'air de marcher. Une drôle d'alchimie entre la foi dans les bienfaits, les bonheurs, les jeux, les avantages liés à ma matière, la découverte de mes capacités à « emmener » un groupe dans mes « délires » (j'y vais sans doute un peu fort dans le lyrisme), à prendre en compte chacun et tous à la fois... Bref, des banalités de crapistes, en fait...

Pour m'amener à trouver ma bonne posture d'enseignante, il a donc fallu que je rencontre les bonnes personnes : des formateurs qui m'ont fait réfléchir et m'ont donné confiance ; une tutrice (par ailleurs crapiste) investie de sa mission sur le terrain ; puis des collègues du quotidien, un groupe de parole dans un établissement difficile et le CRAP, qui me permet de poursuivre ma recherche.

Sylvie Menet,
professeur, académie de Nantes.

25 Comment en avoir ?

Acquérir de l'autorité...

Lorsque j'ai débuté dans l'enseignement - c'était au millénaire dernier - je pensais que l'on pouvait avoir de l'autorité, que c'était donc une quantité mesurable. Si échelle il y avait, je constatai d'ailleurs rapidement me situer assurément tout en bas. Sans doute ne savais-je pas remplir suffisamment mon cartable, lors de mes premiers cours, pour qu'en le frappant de manière décidée sur mon bureau il fasse ce bruit décisif qui imposerait définitivement mon autorité naturelle (?) à la totalité des élèves présents, comme certains conseillers plus âgés me l'avaient affirmé.

Il m'a fallu pas mal de temps pour renoncer au fantasme d'en avoir et comprendre enfin qu'il ne s'agissait jamais que d'exercer une autorité. J'ai admis alors qu'au contraire de la musique chez certains, comme le prétend le poète,

l'autorité n'est pas « *une chose qui vient de l'intérieur* » et qu'elle a tout à voir avec ses dimensions institutionnelles. Point de talent (de don ?) individuel particulier relevant d'une dimension personnelle, tant pis pour le narcissisme. Il fallait assumer un pouvoir s'appuyant sur une représentation construite dans et par le collectif qui seulement la délègue à l'individu.

Du coup, la perspective se trouvait renversée : l'autorité n'était plus l'enjeu de la relation psychologique entre l'enseignant et les élèves dans la classe mais bien l'enjeu de la construction de la maîtrise professionnelle hors la classe. Ce qui était requis - ce qui est requis - c'est de faire autorité.

Le programme est alors tout tracé qui emprunte deux directions complémentaires. Si savoirs et compétences sont les sources de l'autorité, il s'agit,

d'une part, de soumettre au doute (cartésien ?) tout ce qui a été proposé de manière académique par les longues années d'études disciplinaires qui mènent aux concours de l'enseignement, et de reconstruire ce tout, pour ce qui concerne la classe, à partir d'une vision pédagogique. Il s'agit, d'autre part, d'œuvrer à installer des pratiques collectives réfléchies au sein de l'établissement pour instituer des références communes, seules à même de fonder véritablement l'autorité de chacun.

Par un singulier retour des choses, il semble bien, finalement, qu'à l'issue de ce parcours l'on acquière de l'autorité !

Guy Lavrilleux,
collège Georges de La Tour,
Nantes.

Le rayon et l'autorité

« - Autorité ? Autorité ? Au moins, là, on est sur du solide. C'est pas comme le rayonnement. Le rayonnement, ça, c'est balèze à mesurer.

- Trucmuche, il rayonne ?

- ...

- Ah bon, tu crois ?

- ...

- Mais est-ce qu'il rayonne assez ? Moi, je trouve qu'il rayonne plutôt falot, à éclipse. On voit à travers. Je sais, il rayonne X !

- ...

- Comment ? À ce compte-là moi, je rayonne XXL ? Eh bien, merci, elle est belle, l'équipe de direction ! Et mon autorité ? On la bafoue, mon autorité. On se moque, on s'esclaffe. On sous-entend. On glose sur mon tour de taille. Et si c'était ça, l'autorité ? Et si, au fond de nous, sur-imprimé en gras par des siècles de misère,

chacun trouvait naturelle l'autorité opulente et suspectait d'autoritarisme tous les petits maigrichons ?

Comment mesurer l'autorité ? Au poids, mon vieux, au poids ! C'est simple, ça fait gagner du temps, c'est objectif et ça privilégie l'ancienneté. Comme ça, t'as même les syndicats avec toi.

Au poids, te dis-je. C'est facile, c'est pas comme le rayonnement... »

Cette histoire de notation, pour nous, pour les professeurs, est tellement chargée de force et de symboles qu'elle se prête mal à la plaisanterie et à la contestation. Et pourtant, ces pavés et ces notes qui prétendent résumer un an du travail d'un prof !... C'est indécemment ou pour le moins inadapté, et pour ma part, je n'utilise vraiment que l'appréciation. Je cherche, et de nombreux chefs d'établissement font de même,

à exprimer un peu de reconnaissance sincère, un écho de vérité, à poser un peu de miel sur des restes d'aigreur, en trois lignes maximum !

Restent les collègues en difficulté. Décrire, analyser et proposer un chemin pour retrouver le goût d'enseigner dans un tel cadre, ce n'est plus une synthèse, c'est un miracle. Seul l'entretien peut peut-être permettre d'avancer. C'est en fait la principale vertu de cette notation : elle offre une occasion incontestable de rencontrer les personnels avec pour seul objectif de tenter de s'accorder sur l'essentiel, d'échanger. Encore faut-il trouver le temps...

Alain Suran, proviseur,
lycée de Vaux-le-Pénil,
Val de Marne.

35 *Y a-t-il une autorité naturelle ?*

Quelque chose qui s'acquiert et se modifie

Au tout début de ma formation, un inspecteur avait employé à propos d'une collègue cette formule qui m'avait posé question... Et moi, de quoi était faite mon « autorité naturelle » ?

Au fil de la dizaine de définitions du *Petit Larousse* pour l'adjectif naturel, les choses ne s'éclaircissent guère. Est naturel ce qui est animal, physique, bien réel, par opposition à surnaturel, inné, sans sucre ajouté, conforme à l'ordre normal, sans dièse ni bémol pour la musique, sans parler des nombres entiers naturels, des enfants ou de la mort qui peuvent être très différemment « naturels ».

Je sens bien que mon autorité naturelle est physique : c'est elle qui, d'une respiration, m'ancre les pieds solidement sur les bouts d'estrade lorsqu'il me faut grandir un peu, élargir mon champ, contrôler, parfois d'un simple regard, souvent d'une remarque plus sèche qui tombe certains jours d'automne. Mais

alors je la saupoudre autant que possible de mon humour sucré. Avec le temps, j'ai appris à diluer l'acidité de certaines de mes réactions, plus ironiques que chaleureuses. Avec l'expérience, j'ai appris à prendre ma respiration sans même m'en rendre compte, longtemps avant que leurs débordements me débordent moi, trop souvent, de colère. Ça n'a pas toujours été facile.

Mon autorité naturelle est bien réelle, je l'assume parce qu'elle donne le cadre qui les fera le mieux travailler. Je l'ai appris, non sans questions. Ce n'est en effet, pas du côté animal que j'ai trouvé dès l'abord la forme que pouvait prendre mon rôle institutionnel de garante de l'ordre. Être le chef de clan, le plus fort qui mène la horde en toute sûreté, il m'a fallu le travailler, y compris pour ma sécurité, la leur et celle de nos activités d'apprentissage communes. Je n'ai pas la décision facile. J'ai l'impression d'avoir toujours

su, par contre, toujours voulu, en tous les cas, qu'ils aiment et partagent ce qu'ils venaient faire à mes cours. Naturellement flatteuse, on pourrait dire encourageante, étais-je dès le début politicienne de la pédagogie ? Démocrate plutôt que tyran ? Quelle place ont-ils vraiment dans les décisions prises en cours ?

En tous les cas, mon autorité n'est pas innée, je travaille à l'acquérir, à la modifier. Je l'ai amoureusement cultivée au fil des ans pour en cueillir de plus en plus tranquillement les fruits, à présent que ma réputation n'est plus à faire. Et c'est l'expérience qui me fait accepter de plus en plus de dièses et de bémols pour utiliser toutes les gammes disponibles.

*Sylvie Abdelgaber,
professeuse d'anglais en lycée,
Essonne.*

La séance qui a tout changé

L'autorité, avoir de l'autorité, qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que ça veut dire ? Quand on en a, comment l'a-t-on acquise ? Est-ce un don, une qualité que certains auraient et d'autres non ? À cette dernière question, j'ai longtemps été tentée de répondre oui, c'est inné, ça émane naturellement de l'individu, en quelque sorte c'est magique. Et j'avais la chance d'avoir le « don ». Jamais aucun problème d'autorité, en plus de vingt ans de carrière. Alors bien sûr, je ne posais pas trop de questions, ça marchait tout seul. Jusqu'au jour où...

J'étais titulaire remplaçante. Sur mon secteur, des écoles classées ZEP. Bien sûr, c'était un peu moins facile dans ces classes. Pour une fois, j'étais obligée de réclamer un calme qui allait de soi auparavant mais je pouvais enseigner dans de bonnes conditions. Les relations avec les enfants étaient détendues et agréables. Sauf dans une classe. Une classe de CM2. Avec eux, pas moyen de faire cours, c'est bien simple, ils ne m'écoutaient pas, ils poursuivaient en classe des conflits venus de l'extérieur. Dès que j'avais le dos tourné, l'un se levait pour aller en frapper un autre, ou alors les insultes pleuvaient. Je me fai-

sais traiter de raciste si je faisais une remarque à un enfant « issu de l'immigration ». Ce n'était pas, bien sûr, le profil de la classe qui était à l'origine de mes difficultés. Mon temps était partagé entre leur classe et deux autres de la même école, au même profil, où tout allait pour le mieux. J'ai eu l'impression de tout essayer avec mon CM2. D'abord, faire appel à leur bon sens « C'est pour vous que vous travaillez, pensez à la 6^e » et autres stupidités du même genre, puis la méthode répressive « Bon, maintenant, le premier qui perturbe la classe... » et puis quoi ? À la fin de la journée, ils repartaient tous

avec des punitions qu'ils n'avaient aucune intention de faire. La gentillesse, légèrement démagogique ? Pour avoir un peu la paix, ça peut marcher un moment, mais pour enseigner ça ne marche pas. Je me souviens de mardis soirs où je craquais toute seule dans ma voiture, à quarante ans passés !

Il y a eu une période, à vrai dire tout le premier trimestre, où je les ai détestés, ces mômes. J'allais à l'école comme on va à l'abattoir. Je me sentais dans la peau de Blandine jetée en pâture aux fauves. J'avais décidé de les mater, j'y perdais ma santé, mon équilibre mais je m'obstinais. J'étais en guerre ouverte avec cette classe. Mon attitude de fermeté et de rigueur m'avait mis tout le monde à dos, même les rares calmes qui auraient bien aimé bosser. J'étais dans une impasse.

Et puis un jour, j'ai pris une décision : c'est moi qui vais faire le premier pas vers eux. Au lieu de me défendre, de me raidir, je vais « m'ouvrir », plutôt que d'attendre d'eux je vais leur donner quelque chose de moi. J'ai choisi le plus dur. Ça faisait un mois que je les privais de sport à cause de leur attitude déplorable (j'en étais arrivée à leur faire copier des règles de jeux à la place des séances d'EPS pour leur montrer qu'il est possible de respecter l'emploi du temps de bien des manières différentes) et cette fois-ci, j'ai décidé de faire une séance « d'expression corporelle-danse moderne » de ma composition ! Il a donc fallu que je surmonte tous les sentiments négatifs que ces enfants m'inspiraient, que je partage un moment d'émotion et de plaisir avec eux. Et le climat entre nous a radicalement changé. Je leur ai fait confiance, ils m'ont fait confiance. Je ne prétendrai pas qu'ils n'ont plus jamais tenté de régler leurs comptes en classe. Mais au moins tenaient-ils compte de mes remarques et faisaient-ils un réel effort pour s'amender. Je crois que les gamins n'attendaient qu'un signe pour arrêter cette guerre des nerfs ; de mon côté je n'ai jamais eu l'intention de faire cette épreuve de force toute l'année, je n'en pouvais plus mais ils ne le savaient pas. Quand j'ai décidé de faire quelque chose pour en sortir, c'était un peu ça passe ou ça casse...

L'autorité dans la classe, je crois maintenant que c'est d'abord un climat de confiance que l'on établit avec ses élèves de façon à être « reconnu » par eux en tant qu'autorité. À nous aussi de nous souvenir que ce sont des gosses, c'est à nous de trouver des solutions d'adultes.

Joss Bernard,
école de Serre les Sapins, Doubs.

45 Et l'autorité qui protège ?

On les appelle « les bouffons »

Dans la salle d'attente d'un cabinet médical, un jeune garçon qui feuillette et commente des revues voit la photo de Jacques Chirac, demande qui il est, et, quand sa sœur lui explique que c'est le président de la République, il dit : « Alors c'est lui qui protège tout le monde. »

Cette réflexion m'a fait penser à une vidéo souvent utilisée en formation avec des stagiaires enseignants. Intitulée « Les bouffons », elle montre comment des élèves de collège sont moqués par d'autres quand ils jouent le jeu scolaire, s'intéressent à ce qui se fait en classe, répondent aux questions des enseignants, font les exercices et devoirs. Et, bien plus encore, comment ces élèves, appelés « bouffons », se font maltraiter (insultes, menaces, racket, coups...) s'ils n'aident pas lors des interrogations ou devoirs en classe, s'ils ne cèdent pas leurs devoirs ou leurs exercices avant d'entrer en cours. Le tout semble se passer parfois en l'absence des enseignants mais d'autres fois sous leur regard.

Dans cette vidéo, ce qui m'a le plus fortement saisi c'est justement l'absence de protection de la part des adultes : personne ne protège les élèves, ni contre les autres, ni contre eux, ni contre le monde. Les violentés doivent seuls faire face à toutes les agressions (et les entretiens montrent bien toutes les possibilités utilisées par les uns et les autres selon leur personnalité, leur force physique, leur capacité à résister, leur propre estime d'eux-mêmes, etc.). Ils ne parlent pas aux adultes, comme s'ils n'imaginaient pas que cela soit aussi leur affaire. Et les violenteurs aussi sont seuls, incapables de se protéger d'eux-mêmes et de leurs désirs ou fantasmes de toute puissance.

Gérard Mendel dit bien que l'autorité qui est une contrainte acceptée, n'est qu'en échange d'une garantie de protection, d'un pacte de non abandon. Comment nous, les adultes chargés de ces élèves, pouvons-nous incarner une

autorité si nous ne sommes pas capables de les protéger ? Si les élèves ne peuvent même pas imaginer qu'un adulte quelconque pourrait le faire, serait non seulement *en droit* de le faire mais, bien plus, *en devoir* de le faire ?

Je me souviens aussi de mes débuts dans l'école maternelle où j'ai longtemps travaillé. Souvent, très, trop souvent, les enfants viennent se plaindre : « Fatou m'a tapé, Jennifer m'a griffé, Jordan m'a tiré les cheveux... » Au début, dans un souci de développer leur autonomie j'avais tendance (comme la plupart de mes collègues) à les renvoyer à eux-mêmes, sans vraiment leur dire de se débrouiller, je leur faisais comprendre qu'ils devaient régler cela entre eux, qu'ils étaient grands pouvaient s'expliquer, etc. Puis peu à peu j'ai trouvé que cette position n'était pas juste, que je ne remplissais pas mon rôle d'adulte en les renvoyant à une loi du plus fort ou du plus malin. Je laissais la cour de récréation, la salle de jeu, les couloirs (les lieux où les élèves sont beaucoup moins sous le regard des adultes) sans autorité légitime, des lieux livrés à l'autorité du plus fort où il fallait prendre protection, nouer des alliances, faire jouer ses muscles, crier, insulter, etc.

Je me suis dit que j'avais non seulement à intervenir mais bien à réguler tous ces conflits pour protéger les enfants d'eux-mêmes et que c'est en remplissant ce rôle que j'exerçais une autorité. C'est cette protection des individus, cette sécurité physique et psychique minimale qui permet le fonctionnement du groupe. Et en retour cette protection seule pouvait asseoir mon autorité, incarnée par ma personne, éprouvée dans différents dispositifs de parole, de régulation des conflits, mais aussi de *protection* : c'est en tant que tels qu'ils peuvent aussi faire autorité.

Françoise Carraud,
IUFM de Lyon.

5 Faut-il quand même faire un peu peur aux élèves ?

Je la sortirais de ma poche

Si on me posait cette question dans le noir, j'aurais tendance à vouloir dire oui.

Sans doute parce que je m'imagine que si je faisais « un peu peur » aux élèves, cela m'accorderait un certain confort dans mon exercice. Or j'ai l'impression que je ne leur fais pas peur. Je les aime bien, je suis attentive à eux, à leurs petits bobos, à leurs petites souffrances et confidences. Pourtant, à certains moments, dans la classe, dans l'exercice de mes fonctions, je me fâche et parfois violemment. Cela ne dure pas longtemps. Ces moments-là sont sans doute salutaires pour pouvoir remettre de la distance, du pouvoir, de l'exigence. À ce moment, je pense que je leur fais peur. En tout cas je n'aimerais pas être à leur place. Alors je me dis que si je leur faisais tout le temps un petit peu peur, ce serait peut-être moins fatigant pour moi et moins effrayant pour eux au total. Ces colères sont l'aboutissement d'un état d'énervement pendant lequel je n'ai pas su obtenir d'eux ce que je souhaitais.

Comment obtenir un travail, un effort, une réflexion, de la part de ses élèves sans pour autant user de la violence qui peut leur faire peur ? Eirick Prairat¹ apporte des éléments de réponse dans la mesure où il série les différentes façons de faire. « *Éduquer, c'est avoir recours à plusieurs modalités d'action ; c'est contraindre, influencer, persuader et... savoir s'effacer.* » La dérive de la contrainte, explique-t-il, est la violence. Celle de l'influence est la manipulation et celle de la persuasion est la ratiocination (moindre mal).

Dans ma classe, au moins un de mes élèves est extrêmement peu sensible à mon influence et à ma persuasion. Mes arguments, ma conviction ne l'atteignent pas encore. Il est donc nécessaire d'utiliser la contrainte. Non

seulement pour lui mais pour quelques autres qui, à certains moments de l'après-midi, ne répondent plus vraiment présents quand il s'agit de faire ce qu'il y a à faire. La contrainte n'est pas simple à mettre en place. Il faut y réfléchir avant, voir dans quelle mesure des sanctions sont à prévoir. Si oui, il faut les inventer, dans un cadre sain, en gardant à l'esprit qu'elles sont là pour libérer l'enfant et non pour l'aliéner. Les contraintes, les sanctions, évoluent avec la classe. Elles ne peuvent être immuables sinon elles perdent de leur efficacité. Bref c'est très compliqué, il y faut du doigté et une implication de l'enseignant qui touche parfois des zones sensibles.

Alors à ce moment-là, je rêve d'une petite peur que je sortirais de ma poche, histoire de vaincre les résistances, de calmer les esprits. Mais rassurez-vous, je ne ferai jamais comme la vieille institutrice de mon père qui, lorsque la classe était agitée, sortait ses grands ciseaux du tiroir de son bureau en disant : « Le premier qui parle... »...

Odile Sotinel,
professeur des écoles
en cours préparatoire, Val d'Oise.

¹ *La sanction* (éditions l'Harmattan, 1997)

Souvenirs de RAF

A entendre certains débats, le seul problème de l'enseignant de terrain et au long cours est de faire tenir ses élèves tranquilles en dehors de tout problème d'apprentissage. Si nous remontons dans nos souvenirs scolaires, nous avons tous eu affaire à ces profs que leur réputation de sévérité précédait avant chaque année scolaire à tel point que, dès la première heure, nous entrions dans la salle en observant un silence plombé dès le franchissement de la porte. Je me souviens pour mon cas d'un professeur d'allemand dont les initiales étaient AF et que nous surnommions RAF (en

hommage à la Royal Air Force – forces aériennes britanniques –, tant ses raids vers le fond de la classe étaient meurtriers). Pendant ces cours, je n'ai jamais eu l'impression d'apprendre grand-chose vu que notre objectif essentiel, à moi et mes compagnons d'infortune, était de terminer la séance à peu près indemne de tout devoir supplémentaire, heures de colle, et autres dommages plus ou moins collatéraux.

Jean-Claude Paul,
professeur de lycée, Nancy.

6 5 Discuter, négocier, est-ce bien, est-ce mal ?

Depuis que j'enseigne en ZEP...

J'ai appris à ne plus négocier. C'est la confrontation à des formes de pensée d'élèves qui n'opposent pas *rationnel* et *irrationnel* ou qui n'attribuent pas de valeur intangible à la *parole donnée*, qui m'a fait changer, pragmatiquement, d'attitude.

Longtemps, j'ai cru que la discussion argumentée entre deux interlocuteurs de bonne foi permettait de parvenir à un accord raisonnable entre deux positions au départ tranchées : exigences en terme de matériel personnel nécessaire en classe, de comportement acceptable en cours, de quantité de travail imposé, de date de remise des travaux longs, de modalités des contrôles... J'étais à l'écoute des remarques, voire des récriminations, *on en parlait*, et nous prenions des décisions. Démocratie (?) minimale, pensais-je. Refus de l'autoritarisme et de l'arbitraire, deux conceptions qui avaient secoué mes années d'études.

Tout cela fonctionnait plutôt bien jusqu'au jour - déjà lointain - où j'ai été plongé dans un univers *prioritaire* et *pluriethnique*...

Il m'a fallu plusieurs années pour accepter que *la pensée magique* n'était pas qu'une réalité ethnologique enfouie dans des livres savants : il est indiscutable, pour certain-e-s de mes élèves, que la moyenne de plusieurs notes inférieures à 10 sur 20 peut être nettement supérieure à 10. Je dois faire avec.

De même, j'ai renoncé à espérer convaincre certain-e-s que le résultat d'un raisonnement parfaitement conduit et longuement construit jusqu'à une conclusion admise de part et d'autre, ne pouvait être *immédiatement* remis en cause comme si le travail commun n'avait servi à rien. J'accepte depuis pas mal de temps qu'au niveau de mes élèves de collègue une approche disons « cartésienne » du monde ne soit pas acceptable pour tou-te-s.

Finalement, je me suis autorisé à penser (comme disait Coluche) qu'il était inutile, momentanément, de croire à la seule autorité du prof face à des modes de pensée différente, culturellement autrement *ancrés*.

Pour autant, je ne pense pas qu'il faille renoncer à dire, à discuter et à négocier : il s'agit seulement de ne pas s'y enliser.

D'autant que le « métier d'élève » consiste souvent pour beaucoup à mettre en œuvre une activité fébrile dans tout ce qui peut éviter d'être confronté, individuellement ou collectivement, aux situations d'apprentissage.

Je me verrais mal, par exemple, *imposer* les règles de vie dans la classe, ou ne pas tenir compte des calendriers des contrôles de l'équipe pédagogique. Mais, lorsqu'une décision a été prise et *actée* (toujours rédigée et souvent collée dans le cahier de l'élève) je trouve *bien* de n'y pas revenir. Je n'oublie pas le reproche principal que me faisaient mes élèves lorsque j'étais débutant : ne pas toujours *tenir* ce qui avait été décidé, en particulier en terme de punition. Cette fermeté exigible demeure toujours pour moi difficile.

Discuter, négocier, est-ce bien, est-ce mal ? La seule question que je me pose finalement, en situation, c'est plutôt, est-ce *utile* ?

Guy Lavrilleux,
collège Georges de La Tour, Nantes.

Prends leur avis et tiens ta voie

Peut-on concilier le fait de mettre en partage certaines décisions avec les élèves et le fait de garder la décision finale, de rester le maître de la classe ? J'ai l'habitude de dire à mes élèves que la classe n'est pas une démocratie. Si je recueille leur avis, je peux leur imposer autre chose que ce qu'ils ont demandé, les forcer à suivre une voie (une voix ?) autre. Mais cette autre voie n'est pas exactement celle que j'aurais suivie si je n'avais pas recueilli leur avis. C'est parfois difficile à faire admettre.

Il s'agit par exemple de l'ordre du travail à faire (je suis en primaire) sachant que ce qui est prévu en dernier a beau-

coup de chance, par manque de temps, de « sauter », c'est-à-dire d'être remis au lendemain, où on aura tendance à le mettre en dernier, etc., ou bien il s'agit de choisir telle ou telle sortie parce qu'on ne peut pas faire les deux... Difficile d'admettre que je ne fasse pas selon leur préférence, puisque je la leur ai demandée... Cette difficulté fait démarrer une nouvelle discussion : « Tu nous demandes notre avis, mais tu fais selon le tien, tu nous fais parler pour rien... tu te moques de nous... tu ne nous respectes pas !... puisque c'est comme ça, la prochaine fois, on dira rien... » À quoi je réponds : « Vous avez modifié mon avis, je voulais faire

comme ceci, et je fais comme cela... » Ou encore : « Telle ou telle autre fois, j'ai suivi vos vœux... »

Est-ce en soi formateur ? Je l'espère, j'espère que cela ouvre une voie entre l'autorité solitaire, l'arbitraire de l'enseignant et le débat permanent sans décision aucune. J'espère que cela ouvre une voie médiane : tenir à sa voie (sa voix) et respecter les points de vue des autres, respecter ces autres, débattre pour vivre ensemble et pas, ou pas seulement, pour prendre le pas sur l'autre.

Roland Petit,
professeur des écoles, Paris.

7 5 *Comment ai-je fait pour arriver au calme ?*

Laisser les « armes » au vestiaire

En débutant, naïvement, je pensais que l'autorité se gagne en créant des relations amicales avec ses élèves (élèves et profs « copains ») et aussi en multipliant les savoirs d'érudition (le prof magistral). Inconsciemment et parfois consciemment j'ai tenté les deux. À chaque tentative, je me retrouvais face à un « mur du son » : le bruit de mes élèves surpassait toujours celui de mes paroles. Alors je m'énervais, parfois même je criais. Je m'en prenais à quelques élèves bavards, à d'autres étourdis ou encore distraits. Dans tous les cas j'avais tort. Peut-être pas sur le fond, mais sur la forme.

Je me suis aussi aperçu que certains élèves aiment à provoquer ce genre de réaction. Et si nous entrons dans ce jeu de la surenchère, nous serons toujours du côté des perdants : ces élèves sont bien plus aguerris que nous. Chaque heure devient une nouvelle épreuve de force épuisante. Je mettais parfois plusieurs jours à récupérer de cette fatigue physique et nerveuse.

Et puis, à l'occasion d'un changement de poste, je me suis promis trois choses : ne plus élever la voix, ne plus m'énerver, ne plus ramasser de carnets (et donc de ne plus exclure, coller, etc.). Je devais me débrouiller sans ces « armes », seul. Je devais réaliser mon objectif - m'imposer, être respecté - avec mes propres moyens, mes propres idées.

L'autorité se gagne par l'absence de signes criants de pouvoir. Par nos gesticulations, nous nous agitions et perdons notre crédibilité ; la colère, la perte de sang-froid nous amènent à des extrémités que nous regrettons très vite. Faire preuve d'autorité, c'est refu-

ser d'abuser de son pouvoir, ne pas tout demander à la puissance des « armes » que l'institution nous confie et trouver des solutions personnelles.

J'ai compris qu'il ne fallait rien laisser passer, tout en étant juste - l'injustice est sans doute ce que les élèves vivent le plus mal. Aussi ai-je imposé quelques règles, simples et peu nombreuses. Je m'attelle à les appliquer fermement et systématiquement. Si un élève se trouve en faute, il en paye le prix (modique), comme tout autre. La punition annule aussi la faute. Les règles sont connues de tous et à aucun moment il ne s'agit de négocier, la fermeté de leur application est primordiale.

Cette fermeté qui peut aussi avoir ses excès m'a beaucoup aidé à faire preu-

ve de calme en toutes circonstances, même les jours de grande lassitude et de fatigue. Et depuis trois ans les choses se passent plutôt bien. Si j'ai ramassé quelques carnets (deux ou trois par an), je me suis rarement énervé ; et à chaque fois je m'en suis voulu.

Asseoir son autorité va donc de pair avec le calme que l'on dégage. Et souvent un trait d'humour vaut mieux qu'un trait rageur sur un carnet.

Régis Guyon,
professeur d'histoire-géographie,
collège P. Brossolette
de La Chapelle-Saint-Luc,
académie de Reims (collège classé
ZEP où il fait bon travailler...).





Des chuchotis tranquilles

Autorité, comme j'ai détesté ça, enfant ! C'était mon père qui pontifiait, menaçait, interdisait. « Qui est-ce qui commande ici ? », criait-il quand j'osais protester.

Alors moi, dorénavant, interdit d'interdire ! Le bruit en classe, quelle importance ? À vingt, vingt-cinq ans, le bruit pour moi c'était la vie, la jeunesse ! Moi, faire taire des enfants ? Impensable ! Réprimer les bavardages m'aurait fait basculer dans le camp des vieux, des empêcheurs de vivre. Chez mes parents, il avait fallu se soumettre, se taire à table et partout. À l'école, debout les mains sur la tête jusqu'au silence total. Plus jamais ça ! Ma fille à moi, celle de mes vingt ans, elle s'habillait à sa guise et se couchait quand elle voulait bien. Je l'embarquais en stop pour de grands voyages, nous chantions en Espagnol, je lui lisais des histoires. À la même époque, au collège, je négligeais de faire l'appel, mettais le moins de notes possibles, refusais de jouer au prof. Faire preuve d'autorité, jamais ! C'eût été un aveu de faiblesse, une abdication devant un système que je n'aimais pas.

Résultats ? Quelques rapports individuels agréables, des moments sympathiques en groupes restreints mais des classes souvent bruyantes, peu productives et, somme toute, décevantes. En fait, j'encaissais un maximum et

quand, malgré mes belles idées, ça devenait intenable, je punissais ; pas forcément judicieusement d'ailleurs, et en m'impliquant trop. Je me sentais déçue et blessée de leur ingratitude : me faire ça à moi qui étais, qui me croyais de leur côté...

Maintenant je vois bien qu'il me faut l'*autorité* nécessaire pour, au CDI, obtenir le *calme* des élèves. Nécessité vitale car je ne tiendrais pas 30 heures dans le bruit. Le bruit des élèves me fatigue, me met en colère. Et comme je suis plus proche de mes sentiments, maintenant je m'en rends compte ; bio-énergie, travail vocal et yoga m'ont bien aidée. Quand je trouve le *calme*, l'ancrage intérieur, je le communique aux élèves et j'ai de l'autorité, sans crier ni m'énerver. Il s'agit d'une présence physique donc d'une présence à soi, alors que quand je me sentais si mal dans ma peau et tentais de vivre quand même, je ne pouvais pas me permettre de ressentir, je n'étais pas vraiment présente ni à moi ni aux élèves.

Maintenant, j'arrive à m'y prendre autrement. Par exemple, je fais de l'appel un accueil : je regarde les enfants, je les salue, mais je n'hésite pas à leur assigner une place fixe si nécessaire. Je tiens bon sur quelques règles de base. Je leur explique pourquoi il faut du calme au CDI. Mais aussi je peux m'asseoir près

d'eux, tranquillement. Quand je donne un ordre que je sais justifié, c'est presque toujours calmement. Je n'argumente même plus, je me tais jusqu'à ce qu'il soit exécuté. Le grand changement, c'est que je ne me sens plus effrayée par eux, ni coupable ni hésitante.

Dans notre époque de bruit partout, j'aime que le CDI soit apprécié pour son calme. Bonheurs de lecture silencieuse, de silences apaisants, nourrissants, de chuchotis tranquilles. C'est mieux ainsi et ils le sentent ! Moi, je donne l'exemple, je parle à voix tranquille, sauf exception. Je m'approche d'élèves trop bruyants, je me tais près d'eux, quelques instants, jusqu'à ce qu'ils remarquent ma présence et je leur demande : « Savez-vous pourquoi je viens vous voir ? » Surtout, je n'attends pas que ça devienne insupportable, je réagis très vite, pour ne pas aller aux limites.

Entre avant et maintenant, le clivage n'est pas total : je n'ai pas viré de bord. Certes, le quotidien du CDI n'est pas toujours idyllique, mais, à force de travail sur moi, j'ai appris à m'organiser, simplifier, prendre le temps, me faire confiance. C'est l'essentiel.

Lise Golomb, documentaliste, collège de l'Europe, Bourg de Péage et lycée du Dauphiné à Romans.

Travailler sa présence en classe

Marielle Billy

L'autorité est liée à une qualité de présence : être vraiment disponible à ce qui se passe là, dans la classe, et en même temps ne pas perdre de vue l'horizon d'apprentissage. Comme d'autres articles de ce dossier, celui-ci affirme qu'une telle posture peut s'apprendre et se travailler dans des formations où on peut retrouver, avec la disponibilité intérieure, le plaisir de prendre des risques.

C'est la troisième année que je propose à des professeurs stagiaires volontaires de l'académie de Créteil un module de deux jours intitulé « Travailler sa présence ». L'idée m'en est venue à partir de sensations éprouvées dans ma propre expérience de professeur : ayant pour ma part suivi une formation théâtrale, j'ai développé une conscience de l'espace et du rapport qu'y entretiennent les personnes en présence. Je me suis rendu compte au fil du temps que dans ce lieu clos qu'est la classe, je pouvais être aidée par un recul sur moi, sur ma position physique, mes gestes, ou la direction de mes regards : tout se passe comme si de temps en temps, j'opérais en moi ce léger pas de côté qui me permet de m'observer tout en continuant d'agir. Paradoxalement, cette posture décalée a renforcé ma présence à la classe et à ses membres. Je ferais volontiers la métaphore suivante : grâce à ce travail personnel, je me suis sentie davantage en train de « piloter le bateau ». Je faisais, tout en me sentant faire, et j'en éprouvais une grande facilitation.

Je me suis donc demandé comment je pouvais, par un acte de formation, aider des collègues à développer cette conscience qu'on pourrait dire physique de l'acte d'enseignement. J'ai pensé qu'il s'agissait de travailler à devenir un peu plus l'auteur (« auctor » est à l'origine d'« autorité »)¹ de ses propres gestes et regards : comment trouver en soi le moyen de repérer les comportements répétitifs, clichés physiques qu'on colporte sans conscience, et de s'en dépendre si on le souhai-

te ? Il ne s'agit en aucun cas d'un travail comportemental qui viserait à former aux « bonnes » attitudes, mais plutôt d'une recherche personnelle de créativité par le biais du développement d'une conscience critique.

J'ai donc bâti un travail autour d'un objectif essentiel que j'ai ensuite décliné en exercices divers : aider à la prise d'initiative, à la prise de risque et rassurer en mettant au jour la part imaginaire des peurs qui nous brident.

Décider de risquer

Un tel travail de formation débute par la verbalisation de règles de fonctionnement qui, loin d'être simplement formelles, placent chacun dans une dynamique particulière de la relation : il s'agit de travailler dans un esprit de non-jugement, de bienveillance, de confidentialité et d'implication, sans toutefois se mettre trop en danger. Ce cadre est destiné à permettre à chacun de se placer dans une posture de responsabilité et de liberté posée comme un « idéal » vers lequel tendre pour soi, et non comme un diktat : ce travail se veut incitatif et respectueux des personnes. À l'expérience, ces règles prennent un sens fort pour les groupes concernés et chacun joue le jeu, bénéficiant du soutien effectif des autres.

Le stage suit une progression qui va de l'observation de soi à l'intérieur du groupe, lors d'exercices collectifs, à la tentative de prise de risque individuel dans des moments d'improvisation : on apprend à décomposer l'acte de communiquer - placer son regard là où on

le décide, choisir une direction de déplacement, choisir de s'arrêter, parler dans l'immobilité corporelle, décider de se taire ou de parler. Cette décomposition méthodique permet à chacun de se concentrer sur ce qu'il fait au moment où il le fait, de cerner ce qui se passe, de sentir se dessiner dans l'espace ses propositions diverses. Le but premier est de repérer sa place « matérielle », la proximité ou l'éloignement, de sentir dans son corps le lien physique qu'on crée avec l'autre, avec les autres.

Pour illustrer mon propos, voici un exemple d'exercice qui mêle l'engagement individuel et la dimension groupale de l'acte.

Je propose aux stagiaires de mémoriser un texte de quatre à cinq lignes (que j'apporte ou que je leur demande d'avoir, parfois je me sers du *Serment du jeu de paume*). Tout le groupe se déplace dans la salle, et chacun, lorsqu'il se sent prêt, prend l'initiative de quitter le groupe (qui doit alors s'immobiliser et attendre le message), de choisir une place très repérable, de s'y installer comme il le souhaite (toutes les fantaisies sont permises), de regarder les personnes puis de proférer la phrase selon le rythme qu'il choisit, enfin de rejoindre le groupe qui, alors, reprend son mouvement. Cet exercice fait travailler l'énergie et l'intention : plus chaque étape est marquée, nettement distinguée de ce qui précède, plus l'écoute du groupe est forte ; si la personne quitte le groupe par un changement clair de rythme, si elle prend le temps d'adresser son regard aux autres, alors elle infuse son initiative de

présence par l'augmentation de sa concentration, et le groupe se sent préparé à recevoir le message. L'exercice peut se décliner en plusieurs phases ; on peut se recommencer en rajoutant comme consigne que le temps de parole devra être multiplié par deux. J'observe en général une grande qualité de réalisation, comme si chacun découvrait un plaisir nouveau, celui de ressentir plus vivement ce qui se passe, de mieux orienter son énergie et de la « doser » consciemment. Tel est l'esprit de ce travail qui ne vise pas à réaliser une belle prestation mais à utiliser certaines techniques d'origine théâtrales pour aiguïser, pourrait-on dire, sa liberté d'expression.

Être à l'écoute

Les exercices d'improvisation à deux ont également pour but d'aider chacun

à repérer en lui où il puise son énergie pour répondre à l'autre dans l'imprévu, et comment il s'aide de l'autre, de son écoute, dans la proposition qu'il fait : c'est l'occasion pour moi, ici, de rajouter cette dimension fondamentale du travail qu'est l'apprentissage de l'écoute, de la disponibilité intérieure requise pour rester présent dans l'improvisation sans pour autant prendre toute la place.

Tout exercice important est suivi d'un temps de parole partagée où chacun fait le point sur ce qui s'est passé pour lui, sur ce qu'il a ressenti face à l'autre ou aux autres, sur ce qu'il a repéré. Là aussi, nous mettons à l'œuvre, en même temps, l'écoute de soi et l'écoute de l'autre. C'est un moment privilégié de formation à la critique : critiquer un exercice n'est pas atteindre la personne, comme développer un regard cri-

tique sur soi n'est pas tomber dans la dévalorisation personnelle mais aiguïser l'observation de soi dans le but d'agir différemment par la suite.

Tout ce travail met en œuvre l'audace personnelle, nourrie de l'imaginaire, et l'attention portée aux autres ; l'un enrichit l'autre et augmente l'autonomie du sujet qui s'autorise davantage - je pourrais finir par ce rappel : aider à devenir un peu mieux l'auteur de ses actes c'est aider à fonder l'autorité du sujet.

Marielle Billy,
professeur et formateur,
académie de Créteil.

¹ Voir l'article de Bruno Robbes.

Feuilleton : Les aventures d'un CPE

Suite de la page 24

Troisième épisode :
mardi 21 octobre

À peine arrivé, je mets au courant mon conseiller pédagogique du problème (il a déjà pris connaissance de ma note manuscrite rédigée la veille). Il est d'accord avec moi : les photocopies du devoir et du bulletin ne sont pas probantes. Par contre, il ne comprend pas que M. D. ne se soit pas opposé à cette sanction, prise ainsi à la légère. Comme ce dernier est absent ce matin, il l'appelle en début d'après-midi, et a avec lui une discussion au terme de laquelle cette autorité lui redit que l'enseignant doit rester maître dans sa classe et assumer ses erreurs éventuelles.

Après ce coup de fil, mon conseiller pédagogique rédige une lettre manuscrite - que je lui demande de cosigner -, à destination du proviseur adjoint et de Mme H., dans laquelle il dit désapprouver la sanction prise, mais s'incliner devant cette décision sur laquelle, visiblement, les CPE n'ont pas de prise. Sauf qu'il décide d'attendre le

lendemain pour envoyer le bulletin de retenue, histoire d'attendre la réaction du proviseur adjoint à cette lettre (Mme H. ne la trouvera dans son casier qu'à la rentrée des vacances).

Toujours est-il qu'il nous reste encore à prévenir l'élève, ne serait-ce que parce qu'en rendant le paquet de copies à la classe, elle va découvrir ce qui l'attend. « Puisque le proviseur adjoint couvre cette sanction, il faut qu'il assume. C'est lui qui remettra la copie en mains propres à l'élève ». Et aussitôt, il rappelle M. D., qui accepte. Je me rends alors, juste avant la récréation, dans la classe en question, apportant le paquet de copies (dont on a retiré la copie de S., qu'on a apportée à M. D.) à l'enseignant qui a en charge la classe tout l'après-midi, lui demandant de ne les distribuer qu'après la récréation, puisque la sonnerie retentit justement, et remettant à S. un papier lui demandant d'aller aussitôt chez le proviseur adjoint.

Après la récréation, je participe dans une autre classe à un débat dans le cadre de l'ECJS, sur « la violence et les jeunes ». À 18 heures, lorsque je repasse au bureau, mon conseiller pédagogique me dit qu'il n'a pas eu d'échos de ce qui a pu se passer dans le bureau de M. D. Je pars en vacances sur cette interrogation.

Mais, le lendemain matin, je reçois un coup de fil de lui : « Voilà les dernières nouvelles : S. a très mal pris la chose, affirmant qu'elle n'était pas l'auteur du bulletin incriminé, mais que ce professeur faisait preuve de racisme à son encontre. Rentrée chez elle hier soir, elle en a parlé à sa mère qui lui a conseillé d'en parler à l'un de ses camarades de classe et voisin d'immeuble. Et figure-toi que ce dernier lui dit : « Mais c'est moi qui ai écrit ce bulletin ; je vais aller le dire au proviseur adjoint demain. » Ce qu'il a fait ce matin : le proviseur adjoint l'a félicité de cette franchise... sans le blâmer pour son geste « incivique » !...

puis lui a collé les quatre heures de retenue ! Et doit être un peu embêté, car la maman de S. demande à le voir à la rentrée des vacances avec Mme H. ! Quant au bulletin de retenue pour S., il n'est heureusement pas parti ! »

Il ne restait donc plus qu'à attendre la rentrée pour connaître l'épilogue de cette affaire. D'autant plus que Mme H. allait trouver dans son casier, à la fois la lettre de mon conseiller pédagogique, cosignée par moi-même, ainsi qu'une convocation de M. D. pour la tenir au courant des suites de l'incident, et de la demande de la mère de S. En attendant, j'étais assez content de ne pas avoir souscrit à ses preuves, et d'avoir essayé de la ramener à plus de mesure, mais je n'aurais pas aimé être à sa place lorsqu'elle allait retrouver ses élèves.

Comment nos héros se retrouveront-ils à la rentrée ?

(Épilogue page 56)

Faire le pari d'une formation

Jean-Pierre Auvray

L'exercice de l'autorité relève-t-il du don ou d'un construit professionnel, au même titre que d'autres compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant ? Cette question est au cœur du stage de trois jours intitulé « Exercice de l'autorité : évolution et enjeux » pour un public d'enseignants du second degré et de conseillers d'éducation.

Existe-t-il une autorité « naturelle », don de la nature s'appuyant sur le charisme, sur l'aura, sur une force intérieure et s'affirmant aux yeux des autres comme une évidence, qui étayerait et légitimerait l'agir professionnel de certains, alors que son absence chez d'autres rendrait l'exercice du métier problématique, périlleux, voire impossible ? Une telle théorie renvoie l'incapacité d'exercer l'autorité à une forme d'inaptitude de la personne, à une déficience de ce qu'il est désormais commun d'appeler le « savoir être ». Son impact psychique est donc très lourd pour celui ou celle qui ne parvient pas à s'imposer ou à en imposer dans le cadre de sa pratique quotidienne.

Mais on peut voir plutôt l'exercice de l'autorité comme une des composantes de l'acte d'enseigner – passible, au même titre que la pédagogie, la culture disciplinaire ou la didactique, d'acquisitions, d'évaluation et d'analyse – alors il est possible de le construire en s'appuyant sur des apports théoriques ou techniques, en se donnant des savoir-faire, des « gestes » professionnels. Cette option, porteuse de plus d'espoirs et qui se veut empreinte d'une rationalité plus rassurante, rejoint le besoin très fort des stagiaires de croire en l'efficacité de recettes, de trucs ou d'astuces propres à les aider à déjouer les pièges de la relation avec des élèves difficiles.

De la théorie pour éclairer les pratiques

La notion d'autorité est d'une telle complexité qu'il ne s'agit pas de faire une « somme » des approches théoriques. Celles-ci vont intervenir plutôt dans une mise à distance critique des manières de faire des uns et des autres. Quelques écrits fondamentaux venant de la philosophie ou de la sociologie de l'éducation sont proposés aux stagiaires sous formes d'extraits étudiés entre deux journées de stages puis travaillés sous une forme collective, par exemple les trois formes de l'autorité définies par Max Weber¹ (traditionnelle, rationnel-

le et charismatique), cette « autorité qui implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » évoquée par Hannah Arendt² ou le détour par l'histoire de l'humanité de Gérard Mendel³ et les réponses que le déclin de la société patriarcale conduit à inventer. On dispose aussi, plus accessibles, d'études de terrain récentes, les travaux de Claudine Blanchard-Laville⁴ ou Anne Barrère⁵ qui contribuent plus aisément à faire le lien avec la pratique quotidienne des stagiaires.

On utilise aussi les récits d'expériences comme ceux présentés par Annick Davisse et Jean-Yves Rochex⁶ dans des

d'exercice où les rapports de force et les alliances locales faussent le jeu. Ici, dans le stage, l'extraterritorialité et l'affranchissement des pesanteurs du terrain autorisent une certaine liberté dans l'expression des convictions, des doutes et des divergences – à condition bien sûr que son cadre garantisse la neutralité et la confidentialité nécessaires.

Sont travaillés aussi et analysés les principes fondateurs des textes réglementaires sur l'ordre scolaire⁷ : individualisation et proportionnalité des sanctions, principe du contradictoire, réparation, mesures préventives d'accompagnement. La réflexion collective

On peut voir l'exercice de l'autorité comme une des composantes de l'acte d'enseigner, passible, au même titre que la pédagogie, la culture disciplinaire ou la didactique, d'acquisitions, d'évaluation et d'analyse.

mémoires professionnels qui cernent au plus près la question de l'exercice de l'autorité en début de carrière et profilent déjà la construction du métier d'enseignant autour de la question de la discipline.

À ce moment de la formation, il y a, plutôt que de la théorisation, une formalisation des échanges autour des pratiques et des situations, une mise en débat des manières de faire en rapport avec l'exercice de l'autorité. Inévitablement est mise en lumière la tension entre des logiques parfois contradictoires : peut-on par exemple, au nom d'une logique d'efficacité ou d'exemplarité supposée de la sanction, transiger avec la logique éducative et la dimension éthique qui sous-tendent notre action d'enseignants ou de conseiller d'éducation ? Cette mise en débat est, on le sait, souvent difficile à instaurer entre collègues sur le lieu

se fonde sur l'inévitable écart, mis en lumière par la psychodynamique du travail, entre le prescrit et le réel...

Outils de formation

Consubstantiel de l'acte d'enseigner, l'exercice de l'autorité est certes une affaire individuelle. La gestion de la classe, bien que constituant une part *a priori* modeste de la conduite de l'enseignement, en constitue la partie la plus critique. Mais il est également une affaire collective : la manière dont la loi est portée par les figures d'autorité de l'établissement, la lisibilité et l'opérationnalité du règlement, la cohérence des adultes autour de sa mise en œuvre sont des paramètres indispensables à prendre en compte. Cette double dimension sera toujours à l'œuvre dans les situations amenées par les stagiaires, enseignants ou conseillers d'éducation, qui constituent la « matière » du stage.

Cette matière est travaillée à l'aide de techniques dont le but est de cerner au plus près le travail réel, ses contraintes et ses interrogations. Notre objectif, dans un processus de formation professionnelle, est d'isoler des gestes de métier, des manières de faire individuelles ou collectives que chacun pourra s'approprier et transférer, comme cela lui paraît possible, dans sa situation professionnelle.

Les analyses de situation

Comme tout formateur, nous adaptons le protocole d'analyse de situation au temps et au groupe selon son investissement dans l'activité. Les références sont toutefois davantage à chercher du côté des GEASE ou des GAPP⁸ que du côté des groupes d'inspiration Balint. La base est le passage par un récit à la première personne d'une situation difficile ou énigmatique qui permet de sortir des généralités pour cerner au plus près les aspects du travail et les questions de métier. Suivent les temps que l'on connaît bien maintenant en analyse de pratiques : après la narration, temps d'explicitation du récit qui amène le narrateur à se centrer sur le procédural et à « revisiter » sous un angle parfois différent sa propre pratique ; puis évocation de situations professionnelles qui font écho avec le récit et souvent aident à dédramatiser les faits rapportés ; enfin formalisation et de formulation d'hypothèses. Il s'agit alors de dégager la ou les questions de métier présente(s) dans la situation, de les soumettre à la discussion, d'opérer un jugement sur l'action puis de dégager des pistes pour l'avenir. Ces situations font toujours l'objet d'un « retour » des formateurs lors de la journée de stage suivante, avec un apport qui permet de faire le lien entre le vécu professionnel et les questions théoriques sous-jacentes.

L'entretien avec un collègue

Les stagiaires élaborent collectivement un protocole d'entretien visant à élucider les manières de faire individuelles ou collectives en rapport avec l'exercice de l'autorité. Cet entretien est ensuite mené, entre les deux premières journées de stage, auprès d'un collègue choisi dans leur établissement (la règle de confidentialité est évidemment exigée). On se réfère ici à l'entretien d'explicitation⁹ qui permet la verbalisation de l'action et la prise de conscience de ce que l'agir professionnel peut recéler d'implicite. L'exploitation des entretiens constitue une part importante du travail du stage : le corpus recueilli est analysé collectivement avec l'aide des formateurs. Ce travail a une double utilité. Il

permet de prolonger, en s'appuyant sur la diversité des expériences, la réflexion sur l'exercice de l'autorité, et de dresser une liste des manières de faire individuelles ou collectives réinvestissables ou transposables.

Les jeux de rôles

Nous proposons de mettre en scène des situations professionnelles problématiques afin d'observer les gestes de métier mis en œuvre, le postulat étant que la gestuelle, la posture, l'intonation se travaillent au même titre que s'élabore une programmation ou que se prépare un cours. Évidemment, la prudence la plus élémentaire consiste à bien poser le cadre afin d'éviter toute dérive vers le psychodrame, même si la dimension cathartique de ce type d'activité est souvent palpable.

Prise en main du groupe, exclusions de cours, entretiens dans le bureau du conseiller d'éducation, incidents critiques en classe... les situations sont diverses ! Court et contextualisé, le jeu de rôle, malgré son abord ludique, est riche d'enseignements. Il permet une plongée dans la dimension interpersonnelle à l'œuvre dans toute situation éducative. Il autorise les changements de perspective, l'expérimentation de divers scénari et, à cet égard, contribue à élargir le champ des possibles.

Les jeux de rôles, eux aussi, font l'objet d'un retour des formateurs. À partir d'un repérage des gestes de métier



montrés par les stagiaires peuvent être travaillées des questions comme l'efficacité de la sanction, le cadre, le rapport avec les pairs ou la hiérarchie, la dimension éthique...

Ainsi s'articulent, dans un va-et-vient entre le réel de la classe ou de l'établissement et la distanciation théorique, les deux demandes qui sont en tension chez tout stagiaire : une réassurance à l'égard de ce qu'il fait, une ouverture sur ce qu'il pourrait faire.

Jean-Pierre Auvray,
chargé de mission
en formation continue,
IUFM de Caen, Basse Normandie.

1 Weber (M), *Économie et société* (tome1), 1922.

2 Arendt (H), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

3 Mendel (G), *Une histoire de l'autorité*, Paris, Éditions de la Découverte, 2002.

4 Blanchard-Laville (C), *Les enseignants en plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

5 Barrère (A.), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan, 2002.

6 *Pourvu qu'ils m'écoutent : discipline et autorité dans la classe*, CRDP de Créteil, 1995.

7 Circulaires n° 2000-105 et 106 du 11 juillet 2000.

8 Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives de Maurice Lamy. Groupe d'analyse de la pratique professionnelle d'André de Peretti. (cf. le n° 416 des *Cahiers pédagogiques* « Analysons nos pratiques 2 »).

9 Vermersch (P), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

Cela avait pourtant mal commencé...

Florence Castincaud

On n'est pas perdu pour le métier parce qu'on ne trouve pas du premier coup « son » attitude face au groupe classe, celle qui va tenir la route, entre exigence et souplesse. Cela se travaille et s'acquiert parce que c'est une affaire de clairvoyance plus qu'une question de dons.

En fin de CPR¹, j'avais en poche ma validation avec mention, ayant assuré des cours « réussis » en sixième et en Seconde. Volontaire pour meubler la fin d'année par un remplacement, je débarquai dans un collège paisible d'une ville de province. Mon arrivée à la mi-mai provoqua chez les élèves de troisième des sourires narquois que j'entrepris d'éteindre par une dictée difficile. La semaine suivante, ils se lançaient des projectiles et certains sortaient en plein cours par la fenêtre (on était au rez-de-chaussée). À aucun moment le principal ni les collègues ne me parlèrent. Je repartis, pas fière évidemment, sans avoir échangé avec quiconque.

Vingt-cinq ans après, je propose ici quelques réflexions personnelles issues de ma pratique en collège.

S'accepter

Les louanges des trublions envers les profs « à silence garanti » (« avec Mme X, il n'y a jamais de bruit ») m'ont, au début, souvent fait enrager ; mais j'ai assez vite renoncé à vouloir égaler ces « modèles » dont le créneau n'est de toute façon pas extensible. Je serai donc moi, je ne ferai pas peur aux élèves, je n'arriverai pas à ne pas sourire dès la première heure, je ne ferai pas cours la porte ouverte pour montrer comment je fais régner le silence. Être moi, ce sera circuler dans la classe, savoir rire, m'acharner pour que tous travaillent, mettre plus d'intelligence dans le déroulement des cours, faire refaire les devoirs, proposer des heures d'aide, voir et revoir les parents, participer aux projets, continuer à me former.

Mais s'accepter n'est pas renoncer à « se » travailler. Ce que les louanges envers Mme X redisaient avec insistance, c'était la nécessité du calme, les bienfaits d'un climat apaisé pour le prof comme pour les élèves, y compris les plus difficiles bien sûr. J'ai décidé que je l'obtiendrais, à certains moments au moins pour les classes les plus difficiles,

et de plus en plus au fil des années. Je me suis autorisé l'engueulade et les sanctions pour être, devant le groupe, quand il le fallait, le patron plutôt que la trop bonne mère.

Se poser

Plus que la fameuse « première heure » où tout se déciderait (ouf ! heureusement que non), j'ai compris que l'autorité tenait, pour une part, à la façon d'être présent physiquement, d'habiter son corps et son rôle d'enseignant devant le groupe². C'est en cela seulement que la comparaison avec le théâtre me semble pertinente. Ce que nous avons à apprendre des acteurs, ce n'est pas une façon de faire un numéro (je ne vois pas les apprentissages de cette façon), c'est plutôt la qualité de la présence. Se poser comme on est, petit ou large, timide ou décidé, voix de stentor ou timbre doux ; se montrer devant le groupe, sentir que c'est difficile et sentir qu'ils le sentent parfois, juste assez, pas trop. Habiter la place qui nous est donnée, comme on l'apprend effectivement au théâtre³ : *pose-toi, arrête-toi en arrivant ; ne te hâte pas de faire quelque chose pour dissimuler ton émotion. En même temps, trouve du plaisir à être là, regarde ton public, tout le public. Quitte cette posture de mirador, cette vision qui survole ; crée du lien avec le regard.* C'est pour cela que j'ai besoin d'arriver à l'avance dans la classe, de m'installer, de me préparer, d'occuper les lieux. Si tous, à la sonnerie, sont loin d'être prêts à être élèves, moi, je suis prête à être le prof, disponible pour eux.

Analyser

Tout ce qui bouillonne dans le chaudron de nos problèmes d'autorité, la peur, les peurs, l'amour, la haine, l'humiliation, l'amertume, la honte, le courage, la compassion, la demande, mérite d'être un peu mieux compris de nous-mêmes. M'avouer que Priscilla et sa copine, avec leur rire insolent, me font peur, oui, qu'elles soient en CM2, en

5^e ou en 2nde ; elles me déstabilisent, elles me persécutent, moi spécialement, bien plus que mes collègues Y ou Z, qui pourtant, entre nous, s'investissent tellement moins ! Il y a même des soirs où je trouve ça injuste... mais c'est ainsi.

Là, l'année risque d'être dure et les *Priscilla girls* me gâcheront plus d'un cours, mais ça ne pourra qu'aller mieux si je perçois d'où vient cette accroche mauvaise entre elles et moi, si je dénoue quelques fils de leurs jeux favoris (*entrer en lançant le cartable très fort sur la table, par exemple ; ou intervenir pour mettre en doute la validité de mon cours*) et de la réaction que cela entraîne chez moi.

Qui peut aider ? Des collègues qui ne cherchent pas seulement à me « consoler », encore moins à me faire concevoir du mépris pour les élèves ; des lectures, des groupes d'analyse de pratiques où on prend ces situations vécues comme matériau de travail pour les mettre à distance et les comprendre : comprendre que par moments je n'ose pas imposer à la classe ce que j'ai décidé – et elle le sent ; rire de mon désir secret d'être aimée des élèves, trouver ma bonne distance au groupe, la mienne, pas celle d'un collègue (même s'il peut me donner des idées). Et retrouver l'humour.

Me faire reconnaître comme compétente

Pendant que je cherche à progresser dans ma relation au groupe, peser en même temps de tout mon poids sur un levier privilégié, la qualité des apprentissages que je propose. Dans l'espace de ce qui me semble possible avec telle ou telle classe, formuler des objectifs que je communique, trouver des modes d'évaluation intéressants, des situations qui ont des chances de bien fonctionner, et être prête à valoriser ce travail face aux stratégies de déstabilisation (*avec Mme N. L'an dernier, on aimait mieux, elle faisait pas comme ça*), sans être sur la défensive mais parce que j'y crois. Entendre, si c'est de bonne foi, les demandes des élèves et en faire quelque chose ; mais ne pas abandon-

ner tout de suite ce qu'on a prévu de faire parce que le groupe (qui exactement dans le groupe?) tente une manœuvre de refus. Aller fouiner sur la mine de sites Internet pour piocher des idées. Si possible, échanger beaucoup avec des collègues, leur emprunter des idées, découvrir qu'ils trouvent les miennes très bonnes aussi.

Avoir une pratique plus collective de l'autorité

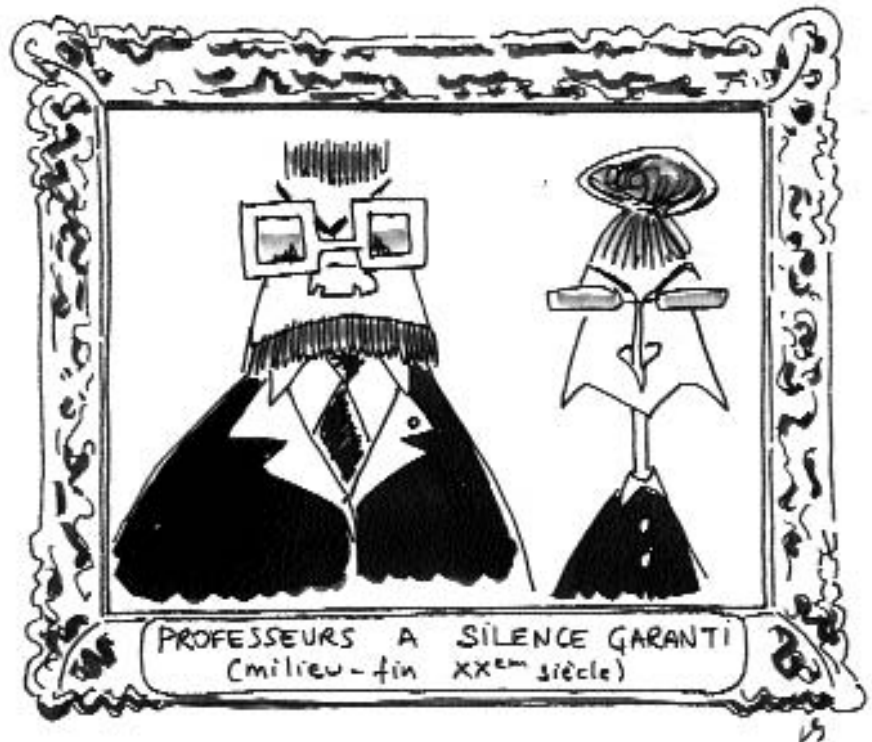
Que ça « aille bien » ou pas trop dans mes classes, prendre appui sur le collectif, l'équipe, les décisions communes - sauf désert, hélas possible, en ce domaine... Rencontrer les collègues, décider d'actions même modestes, veiller à leur suivi, les communiquer aux élèves si elles les concernent, leur montrer que les profs et au-delà, si possible, l'établissement travaillent ensemble⁴. Expliquer aux élèves les raisons d'une décision collective qui modifie les habitudes, un nouveau mode de circulation dans les couloirs, une nouvelle gestion des retards... La justifier, accepter d'en reconnaître les limites mais en souligner les effets positifs attendus. Que la règle soit aussi montrée comme ce qui protège, ce qui aide la collectivité. C'est en collectif, côté élèves comme enseignants, qu'on peut, dit Gérard Mendel, dépasser le « deuil interminable de l'autorité ».⁵

Dans certains établissements on essaie des échelles collectives de sanctions. Entreprise souvent illusoire et non dépourvue de dangers : au lieu de détourner une situation par l'humour, le calme ou la parole en tête à tête, on va se sentir obligé de sanctionner pour respecter la loi commune... Le devenir d'un établissement peut rendre ce passage nécessaire, à condition d'en retenir l'esprit plus que la lettre, pour fonder l'autorité de chacun sur un exercice collectif de la règle qui décrispe les face à face individuels.

Cet appui sur le collectif aide à poser son autorité quand on est seul avec la classe, sans se substituer à la façon dont chacun va trouver « sa » façon de dire les règles, de réagir face aux perturbations, de mettre en place des conduites cohérentes.

Sanctionner

Peut-être avons-nous du mal en ce domaine parce que nous cultivons secrètement le rêve de ne jamais punir, et que nous considérons la sanction comme un échec de notre part ? Dans ce cas, un détour par de bonnes lectures⁶ peut aider à clarifier le rôle de la sanction, ce que ne font ni les pro-



pos simplistes de collègues (*il faut faire un exemple sinon tu te laisses marcher sur les pieds*) ni les conseils de bienveillance irréalistes (*les élèves ont surtout besoin d'être accueillis et compris*). Sanction proportionnelle à la faute, sans escalade, donnée après réflexion s'il le faut ; mais surtout débarrassée si possible de l'idée qu'il ne faut pas perdre la face, que l'honneur du prof est en jeu, que si on ne frappe pas fort on sera déconsidéré ; et qu'il nous faut « moraliser » l'enfant qui est en face de nous. Montrons la faute, prononçons

que je comprends que personnellement ça ne l'intéresse pas, mais je lui rappelle l'objectif de la séance (et son intérêt) en lui faisant remarquer l'impolitesse de sa réponse. Après quoi, s'il est muré dans son refus, je ne m'acharne pas pour ce jour-là. Devais-je plutôt sanctionner sa réponse ? Si je ne le fais pas, va-t-elle donner le mauvais exemple ? Ce n'est pas ce que j'ai constaté.⁷

Plus profondément, j'ai décidé d'essayer jusqu'au bout de *faire alliance avec les élèves*, aussi étrange que la formule puisse paraître. Sanctionner les

J'ai décidé d'essayer jusqu'au bout de faire alliance avec les élèves.

la sanction de façon éducative, ce sera bien.

De nombreuses situations se dégradent quand face à des refus, contestations, non-travail, l'enseignant se sent personnellement attaqué et qu'on l'entend dire à ses collègues : « *Il se moque de moi, je ne vais pas me laisser faire !* » Je ne sais pas comment cela s'est passé, mais au fil des années je prends de moins en moins « pour moi » ni au premier degré ces réactions d'élèves. Quand, pressé d'analyser l'ambiguïté d'un personnage de Maupassant, Nicolas grommelle : « *Je m'en fous de savoir pourquoi il est comme ça* », je ne me sens pas agressive. Je lui dis, avec humour si possible,

cas où l'élève empêche la classe de fonctionner (et, d'une autre façon, les manquements réitérés au travail, dans ce cas je « colle » les élèves avec moi sur une heure réservée) ; et pour le reste, dégonfler l'agressivité, privilégier la parole, faire venir l'élève à part, proposer une porte de sortie. J'ai régulièrement sur mon cahier de bord des noms d'élèves à voir tel jour, à des moments libres : revenir si nécessaire sur un incident, suivre une sanction ou en annoncer une, faire le point sur des dérives constatées au fil des heures... Parler, pas pour négocier, mais pour garder le contact, tisser et retisser le fil d'une relation qui reste toujours pédagogique (je ne deman-

de pas à l'élève de me raconter sa vie et ses soucis), que l'élève rompt parfois, parfois accepte de renouer.

La question de la sanction gagnerait à être bien davantage travaillée en formation initiale et continue (voir annexe). Ces temps de réflexion sont nécessaires pour dépasser les propos rapides entendus ici ou là (à l'IUFM, entre autres - peut-être cet article n'échappe-t-il pas lui-même à ce travers) et qu'on applique faute de mieux. Par exemple, certains jeunes collègues se laissent engluer dans des discussions sans fin avec des élèves assez roués pour sentir que leur enseignant se fait un principe de leur laisser la parole. Certes, la sanction doit

être expliquée et comprise, mais pas forcément à la minute même alors qu'une autre tâche est en cours. Proposons sérieusement à l'élève de venir à la fin du cours pour en parler, ou le lendemain à un moment libre : on verra si son besoin d'explication l'amène à rester, ou si finalement tout était clair.

Est-ce que tout cela marche ? Plutôt, oui. Mais ce n'est jamais acquis.

Florence Castincaud,
collège Marcelin Berthelot,
Nogent-sur-Oise,
IUFM d'Amiens

1 Année 1978. À l'époque les lauréats du Capes faisaient une année de stage en Centre pédagogique régional ; ils allaient, par deux ou trois, assister à des cours de collège et lycée et en assurer quelques-uns. Ils étaient validés par les rapports des conseillers pédagogiques et par une inspection après deux cours dans ces classes. C'était léger.

2 Voir ici l'article de Marielle Billy et aussi Jean-Yves Rochex, *Éloge des commencements*, postface à *Pourvu qu'ils m'écoutent*, mémoires professionnels IUFM publiés par le CRDP de Créteil, 1995.

3 Merci à Alain Simon, du théâtre des Ateliers d'Aix-en-Provence, et à Guy Simon, du théâtre du Kronope à Avignon, de m'avoir appris tout cela avec humour et... autorité, dans leurs stages.

4 Voir dans ce numéro l'article sur le lycée professionnel Corot, ou les propos de Guy Lavrilleux sur « avoir de l'autorité ».

5 Gérard Mendel, « Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité », *Cahiers pédagogiques* n° 319, *La démocratie à l'école*, décembre 1993.

6 Pour une « méditation » de fond sur la question, voir Eirick Prairat, *La sanction*, L'Harmattan, 1997, ou, plus facile d'accès, du même, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, éd. Erès, 2002.

7 De même, si, voyant des petits mots circuler dans la classe, l'enseignant, énérvé par cette communication parasite répétée, en saisit un, le mieux n'est-il pas de le jeter sans le lire ? Il ne le concerne pas.

Travailler en formation sur les conflits, les sanctions, l'autorité...

(Outils utilisés lors de formations néotitulaires IUFM dans l'académie d'Amiens)

1. Tableau à remplir en groupe, puis mise en commun et discussion :

Quels conflits dans quels profils de classe ? Idées pour en sortir...

La classe et moi	Quels conflits ?	Ce qu'on peut faire...
Je suis le nouveau prof qui propose des méthodes nouvelles nécessitant des acquis différents.	Incompréhension de la part des élèves, déroutés par des contenus et méthodes nouveaux. Certains élèves refusent de faire le travail demandé.	
Les élèves profitent de ce que je suis assez « souple », ils en abusent, ils prennent trop de liberté.	Ça ne va plus, je me fâche parce que par moments c'est le désordre.	
Un(e) élève est rejeté(e).	Conflits entre l'élève et la classe. Parfois échanges d'insultes.	
Ma classe est bavarde, agitée.	- Il y a des conflits entre eux au sujet du bruit. - Certains en profitent pour s'amuser et ne pas travailler - Certains me reprochent de laisser s'installer ce bruit. - Quand je me mets à punir certains m'accusent d'injustice : « pourquoi lui ? »	
Une grande partie des élèves ne fait pas le travail demandé à la maison.	Discussions répétées et parfois à n'en plus finir en début d'heure sur les « justifications » des élèves. Je m'énerve parce que je ne peux pas démarrer le cours comme prévu.	
J'ai une classe difficile ; j'ai l'impression qu'il ne faut rien laisser passer.	Un élève refuse de changer de place quand je le lui demande parce qu'il parle sans cesse avec un autre.	

2. Les sanctions

Les participants réfléchissent à une sanction qu'ils ont prise récemment et qui a eu une « efficacité » et une où cela n'a pas été le cas.

Puis en groupes, échanges sur ces situations pour répondre collectivement à la question « Qu'est-ce qu'une sanction efficace ? À quelles conditions une sanction peut-elle être efficace ? ».

Puis mise en commun.

Un nouveau paysage

Jacky Beillerot

En aucun cas ce texte ne se veut une synthèse de toutes les contributions ; il s'agit plutôt d'un écho qui puise dans les leitmotivs des auteurs l'envie de tendre un miroir.

Les *Cahiers pédagogiques* préparent soigneusement leurs livraisons : réflexion d'équipe, relecture de numéros antérieurs, appels à contributions, sollicitations d'amis, d'adhérents, d'anciens et de nouveaux, chaque numéro est orienté, organisé, anticipé. Il faut rappeler ces conditions de production pour comprendre qu'au-delà de l'originalité propre de chaque auteur, il y a un air de famille entre tous les textes, sans doute parce que les extrêmes de la pensée sont absents : on ne lit rien de libertaire, d'anarchiste, rien d'un quelconque laisser-aller pas plus que n'ont été invités les patentés des manières fortes, du dressage ou de la coercition. Au final, les lecteurs trouveront des parentés certaines entre les propos et il en sera donné quelques exemples ci-dessous.

Les questions d'autorité sont difficiles, complexes, toujours sujettes à polémiques. On voudrait au commencement de la dernière réflexion du numéro rappeler quelques données.

Si l'autorité, ses expressions et ses manifestations varient suivant les cultures et les durées, cela signifie bien que l'autorité, phénomène humain (on ne parle pas d'autorité dans le règne animal, pourquoi ?) n'est pas unique et immuable ; on peut en faire une, ou des, histoires. Ce qui signifie qu'avoir une vision générale, globale est sans doute une gageure. Ainsi, dans une même société, la nôtre par exemple, on peut

tout à la fois observer des transformations importantes de comportements mais en même temps une pérennité de comportements plus anciens. D'un côté, les jeunes se soumettent moins bien qu'auparavant, mais de l'autre, les pèlerins, qui ne sont pas tous vieux, manifestent une dévotion envers les clercs et les hiérarchies qui n'a rien à envier aux temps de jadis, de même que les membres des cabinets ministériels font trembler les plus grands directeurs des administrations centrales.

On est donc toujours tenté de changer d'échelle de réflexions, d'angle d'attaque, de telle sorte que les débats concernant l'autorité dans la famille, dans l'École ou plus largement dans la société entière ont du mal à trouver des points précis de consensus et de dissensions, du mal à trouver des données fiables.

On ne restaure que les monuments historiques

Je me rallie toujours aux analyses et études faites par Gérard Mendel depuis la fin des années soixante, en particulier la mise en avant d'un lent déconditionnement à l'autorité qui affecte toute la société occidentale, ce qui rend immédiatement toute velléité de restauration, même appelée rétablissement, stupide parce qu'impossible. On ne restaure que les monuments historiques ou les affamés ! Prendre la mesure d'une telle évolution sur des siècles durant et sans doute en accélération depuis quelques décennies, est la pre-

mière tâche de tout éducateur puisqu'il doit apprendre à renoncer à une partie des fondations qui ont assuré sa propre constitution.

La deuxième dimension que G. Mendel a beaucoup explorée est le fait que l'autorité, si elle a une dimension sociale évidente, est aussi une réalité psychique en partie inconsciente, au sens très freudien du terme (aspect fort peu évoqué dans le présent dossier). L'autorité a été d'autant plus efficace que ses ressorts réels en étaient cachés, en particulier que la révolte conduisait à une culpabilité intense. À mieux comprendre les sous-bassements, on peut aussi dévoiler les « secrets », les affaiblissant par là même. Et c'est alors une nouvelle raison pour comprendre que l'autorité ne se décrète pas, qu'elle ne se réduit pas à la rationalité ou à la maîtrise des attitudes.

Une éducation négociée

La situation dans laquelle nous vivons maintenant et notamment dans l'École nous contraint à engager de grandes révisions sans garantie d'avance de trouver tout de suite et pour longtemps les bonnes réponses. Plusieurs auteurs de ce *Cahier* décrivent bien comment nos systèmes de sanctions, punitions, récompenses sont à revoir ; que dressage, soumission, conditionnement, obéissance, ordres et commandements ne peuvent plus construire notre mentalité d'éducateur et que nous avons à peu près perdu le pouvoir d'exclure. La rébellion des jeunes n'est pas nouvelle

mais sans doute elle commence plus tôt, est plus généralisée que par le passé.

Le roi est nu, constatent aussi certains auteurs, ce qui ne les rend pas nécessairement nostalgiques ou tristes, car les enseignants qui témoignent, ni ne jettent les bébés avec l'eau de leur bain, ni ne se croisent les bras, mais s'interrogent sur leur propre rapport à l'autorité tout au long de leur vie, jusqu'à savoir que chacun peut être un jour fragilisé.

Et c'est alors, que l'on voit apparaître des façons de penser, de vivre et d'agir qui font chaque jour un peu mieux leurs preuves. Sans vouloir fabriquer un manuel stratégique qui serait plein d'artifices, le relecteur que je suis perçoit des lignes de force entre tous ces textes, et à tout le moins, celles-ci :

Si l'autorité concerne chaque personne, adulte ou enfant, son exercice et son vécu deviennent, par nécessité, moins individualistes que par le passé ; la dimension collective, groupale est souvent mise en avant ; si on fait le deuil lentement, il faut le savoir car c'est d'une sorte de sevrage dont il s'agit, d'incarner une figure d'autorité à soi seul, on y gagne en travail d'équipe et plus encore dans une vie collective plus démocratique. Plusieurs auteurs insistent sur l'importance des règles de vie, sur la nécessité de faire vivre conseils et commissions, sur les droits des élèves à ne jamais bafouer, sur la clarté des consignes. Bref, l'exercice d'une forme d'autorité qui s'accompagne de la reconnaissance et de l'exercice d'un pouvoir collectif, et bien sûr pas seulement celui des adultes, mais aussi celui des élèves.

Dans le même sens, l'autorité cède le pas à des processus régulateurs, certes jamais acquis définitivement, comme on le voit dans les discussions et les débats ; l'exigence s'accroît cependant

de se préoccuper du bien-être et du confort aussi bien des élèves que des enseignants et partant d'exiger de l'institution scolaire qu'elle maltraite moins ses habitants. « Ici, nous existons » disent des élèves d'un lycée autogéré.

Un troisième aspect : l'engagement dans le travail. Les temps sont moins faciles que jadis à la routine, à l'à-peu-près. L'exigence d'un travail soutenu pour les maîtres et les élèves fait partie du contrat implicite et explicite entre les protagonistes de l'acte scolaire.

Nous sommes engagés, qu'on le veuille ou non, dans une éducation négociée, ce qui est une redoutable affaire puisqu'il y faut définir ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas, et qui plus est nous sommes les héritiers, malgré nous, de processus autoritaires millénaires.

Changer le monde

De diverses manières plusieurs auteurs ont bien compris que notre civilisation développe les incertitudes : on « croit moins » aux savoirs acquis, aux certitudes affirmées, aux idéologies des grands récits. Tout va dans le sens de déstabiliser l'autorité existante, y compris le fait que dans un monde qui revendique et développe chaque jour un peu plus le statut d'égalité des uns envers les autres, l'autorité, par principe inégalitaire, devient de plus en plus contradictoire avec les nouveaux idéaux.

L'autorité ne se décrète pas, avon-nous déjà écrit ; elle se partage, se construit, à partir du travail accompli, à chaque instant, par les uns et les autres, à plusieurs donc.

On peut enfin scruter l'horizon avec d'autres regards. Il semble bien que les jeunes enseignants en train d'être recrutés ne ressemblent pas exactement à « nos » générations et à celles plus

anciennes. Les jeunes veulent à la fois être de plus en plus libres dans leur vie privée mais réclament une société dont les normes publiques soient davantage inspirées par l'autorité. Ainsi, c'est peut-être un nouveau paysage psychologique et social qui se cherche : les oppositions binaires et donc manichéennes « pour ou contre ? » sont toujours au bout du compte stériles. De l'autorité sans doute mais dans une transformation des réalités de pouvoir, comme d'ailleurs nous y engageons le développement des débats publics, la vitalité des associations, la démocratie participative.

Changer de monde est assurément angoissant, mais rarement désespéré. Nos ancêtres ont inventé l'au-delà ; nous savons sans doute davantage, aujourd'hui, que Victor Hugo était un visionnaire quand il écrivait :

« C'est ici qu'était le paradis. Là-haut, ce n'est que le ciel. »

Jacky Beillerot,
professeur émérite,
université de Paris X, Nanterre.

Bibliographie

On peut lire, de Gérard Mendel : *Une Histoire de l'autorité, permanences et variation*, La Découverte 2002, 280 pages ; ce qui n'empêche nullement de relire *Pour décoloniser l'enfant, Sociopsychanalyse de l'Autorité*, Payot 1971, 261 pages (les 130 premières pages restent lumineuses).

Et d'Alain Renaut, *La libération des enfants*, Bayard 2002. Un point de vue conservatoire mais modéré, qui ne cache pas les difficultés auxquelles nous sommes confrontés.

Feuilleton : Les aventures d'un CPE



Épilogue

Au retour des vacances, ayant appris que l'élève qu'elle mettait en cause avait été disculpée par un de ses camarades, la collègue s'est

contentée de déclarer : « Je suis sûre qu'elle est bien la coupable. » Mais elle a accepté que ce soit l'autre élève qui soit sanctionné, plus

modestement d'ailleurs qu'elle ne l'avait prévu. Et depuis, elle ne semble pas nous en vouloir, ni à mon tuteur, ni à moi-même. Comme quoi la

fermeté peut aussi « payer » vis-à-vis de collègues un peu « crispés ».

Pierre Buchat, CPE en lycée.

Bibliographie

Réfléchir sur l'autorité

Gérard Mendel, « Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, n° 319, La démocratie à l'école, décembre 1993.

Philippe Perrenoud et alii, *L'École entre Autorité et Zizanie ou 26 façons de renoncer au dernier mot*, Lyon, Chronique Sociale, 2003. « La pédagogie n'est rien d'autre que la quête inlassable des moyens et des chemins qui permettront d'instruire chacun, d'abord en le gagnant à la cause des savoirs. Cet ouvrage en rappelle la complexité des problèmes et l'impossibilité de les résoudre par des slogans ». Construit sous la forme d'un abécédaire, il s'organise autour de 26 mots, *Autorité, Bureaucratie... Enfant-au-Centre, Fatigue, Galère, Honte... Savoir, Transmission... Zizanie*.

Eirick Prairat, *La sanction, petites méditations à l'usage des éducateurs*, L'Harmattan, 1997. Une réflexion d'historien et de philosophe sur les enjeux et les finalités de la sanction, et les conditions d'une sanction éducative.

Eirick Prairat, *Questions de discipline à l'école et ailleurs*, éd. Erès, 2002. Une analyse des phénomènes d'indiscipline et des propositions de dispositifs pour organiser la vie du groupe classe.

Bernard Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Syros, 1999-3.

Jean Houssaye, *Autorité ou Éducation ?*, 1996. Pour une argumentation anti-autorité.

Les cahiers d'Éducation et Devenir n° 36, 1991 : « L'autorité ». Sur ce sujet qui hantait déjà le monde éducatif il y a dix ans, un numéro tout en interrogations pour aider à penser les fondements et les fins de l'autorité.

Sur la classe et l'établissement au quotidien

Cahiers pédagogiques n° 366, septembre 1998 « Quand les élèves posent problème ». Des enseignants « ordinaires » ou d'établissements particulièrement difficiles témoignent. Une synthèse d'un chercheur éclaire ces témoignages.

Cahiers pédagogiques n° 342-343, « Des enseignants suffisamment solides ». Pour faire face à des situations difficiles, se donner des « principes » et aussi utiliser des apports comme ceux de la pédagogie institutionnelle.

Cahiers pédagogiques n° 406, « La classe au quotidien », outils, récits à la première personne, réflexions de praticiens.

CRDP de Créteil : publication de mémoires d'enseignants stagiaires en deux volumes :

** *Pourvu qu'ils m'écoutent* (questions de gestion de classe, d'autorité, de discipline...) 1997.

** *Pourvu qu'ils apprennent* (questions d'hétérogénéité, de différenciation...) 1998.

Jean-François Blin et Claire Gallais-Deulofeu, *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Delagrave 2001. Un ouvrage qui répond parfaitement à son titre, et propose une réflexion à la fois étayée et réaliste sur la conduite de classe, avant et pendant les difficultés qui peuvent surgir.

Christian Daujeard, *Animation et dynamisation de la classe*, CRDP Bourgogne/Scéren, collection « les clés du quotidien », 2002.

Pour ceux qui ne sont pas allergiques aux trucs et ficelles, ce livre passe en revue l'entrée en cours, la sortie, les regards, le lever du doigt, l'usage du tableau, la voix... et, dans sa modestie, peut vraiment être utile. Il n'en reste pas aux recettes et donne à réfléchir sur la remotivation des élèves au quotidien.

José Fouque, *L'exigence du possible*, Hachette Éducation, 2004 (à paraître à l'automne). Développant sa conception du pilotage d'un établissement scolaire, l'auteur, proviseur de lycée, analyse en plusieurs chapitres le rôle que joue le chef d'établissement auprès des professeurs et des élèves dans le domaine de l'autorité.

Pour entrer dans l'analyse des pratiques

Richard Etienne, Alain Lerouge, *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*, Armand Colin, 1997.

Ce petit ouvrage, d'une grande utilité pour les nouveaux enseignants (et les autres !) fait le tour des diverses dimensions de l'action du professeur en l'invitant, pour chacune, à faire des choix réfléchis.

Yveline Fumat, Claude Vincens, Richard Etienne, *Analyser les situations éducatives*, ESF éditeur, 2003.

Retrouver ces moments passionnants où on échange pour de bon sur le métier tel qu'on le vit, où on parle de situations critiques, tendues ou comiques, de moments d'euphorie pédagogique (mais si !), de tel garçon ou fille qu'on sent comme un défi à relever (mais on voudrait bien savoir comment !), des propos sur le vif qui donnent à penser. Et aussi pourquoi pas de petites fictions, des rêves autour de l'école...

Aider sans s'user ?

Le soutien scolaire, j'en fais depuis la rentrée 2003. Aujourd'hui – mai 2004 – j'en ai marre. C'est comme si toutes mes ressources pour aider les élèves en difficulté étaient épuisées. Parce que, comme les profs, on nous use. Les élèves s'appuient de tout leur poids sur un être humain alors qu'ils ont eux-mêmes des capacités.

Ce n'est pas à cent pour cent leur faute. Les parents n'encouragent pas en général leurs enfants à compter sur eux-mêmes et sur leurs aptitudes. Ce n'est pas la pédagogie de l'encouragement qui est prônée mais la pédagogie du rejet tous azimuts sur le professeur et sur ses compétences. Il ne leur est peut-être jamais venu à l'idée qu'enseigner à leurs enfants n'était pas une tâche facile, surtout lorsqu'ils y mettent très peu – ou pas du tout – du leur.

Bref, j'en suis venue à la conclusion que, dans mon cas de « soutien scolaire » découragée, il y a des limites à l'aide que je peux apporter, tout comme un professeur ne peut pas, dans le temps qui lui est imparti, amener la moyenne de la classe à dix-huit sur vingt. Ces limites-là sont des limites humaines et indépendantes de ma volonté. Il y a aussi des limites que je dois m'imposer, pour me protéger et pour « cadrer » au maximum l'élève qui bénéficie de ce soutien scolaire. La fermeté est de rigueur quand on veut arriver jusqu'en juin, et ce, avec le sourire.

Un petit témoignage : hier, j'ai eu une journée stressante (mise au point avec un de mes élèves qui a dû être repor-

tré...). Le soir, je devais donner un cours et j'étais épuisée d'avance parce que cet élève-là est épuisant : il a le syndrome du stylo, en avoir un à la main, ça le paralyse. Moi, ça me forge la patience... J'y suis allée à contre-cœur et à demi-somnolente. Oh, surprise ! J'ai passé une soirée très agréable en compagnie d'un élève attentif, calme (il faut dire qu'il n'a pas tenu de stylo !). À la fin du cours, j'ai discuté avec sa maman qui m'a confié que son fils se mettait au travail sérieusement depuis quelques semaines. Or, il y a aussi de cela quelques semaines, j'ai mis les points sur les i avec l'intéressé car il s'était très mal comporté. Il a été puni et l'est toujours et j'ai restreint les heures de cours, ce qui a tendance à le motiver étant donné que je suis sa bouée de sauvetage. Si on la perce, il se met à nager ! La punition tient toujours aujourd'hui – interdiction de faire les cours à mon domicile. Je suis rentrée chez moi ce soir-là contente parce ce que, malgré les apparences, j'avais réellement aidé cet élève.

Aider est une action concrète qui a des conséquences concrètes. Que l'on soit prof, « soutien scolaire » ou autre, il faut être convaincu que les résultats non visibles de nos démarches et de nos efforts le seront tôt ou tard.

Depuis hier, j'ai un nouvel élève et j'en suis ravie !

Béatrice Benoît

Un élève en colère !

À vous collégiens, lycéens, étudiants, enseignants

En ce moment ont lieu de nombreux débats intellectuels en France au sujet de l'éducation, au cours desquels nous n'avons pu que constater l'obsolescence du système établi par Jules Ferry, il y a de ça bientôt 120 ans.

L'École obligatoire pour tous, les mêmes connaissances pour tout le monde, quelles que soient les aspirations des élèves, que c'est beau... oui mais dans les mots ! Sur le papier le système est parfait, aucun exclu... Mais en pratique, seule une petite partie des élèves arrive à se fondre dans le moule... Regardez autour de vous ! Qui ne vous dit pas que l'École l'ennuie, qu'il n'y arrive pas, ou encore qu'il ne peut pas supporter un prof ou qu'il n'arrive pas dans l'une ou l'autre des matières.

Pour que l'École soit parfaite, il faudrait qu'elle soit adaptée à chacun, ce qui serait presque impossible. Néanmoins, on peut la moderniser, la rendre moins ennuyeuse, plus ins-

tructive encore, et surtout plus efficace. Pour cela, il faudrait multiplier les travaux intermatières (temps d'expérimentations, approche d'un même sujet de différentes façons), augmenter l'interactivité des cours en se servant beaucoup plus souvent de supports tels que l'informatique et la télévision, organiser des débats concernant la matière ou sur l'actualité, revoir la pédagogie enseignante et les relations profs-élèves de sorte à obtenir un cadre moins strict mais demeurant sérieux ; et, surtout, revoir les systèmes de notation ainsi que les critères de notation de façon à alléger la pression mise sur les élèves...

Le système scolaire français est réputé être l'un des meilleurs au monde... Mais à quel prix ! Le changer en bien n'altérerait en rien les capacités des personnes qui en bénéficieraient, bien au contraire...

Vincent C., élève de 1^{re}.



Le premier poste et la loyauté

Septembre 1998, 9 heures ! Ils arrivent par groupe de trois ou de quatre. Chacun raconte ses exploits de vacances. Il fait beau et on est encore enivré par l'été. Les groupes se font et se défont. Les salutations vont bon train.

Que dois-je faire ? Me fondre dans la foule, aller à la rencontre de chacun ou attendre la grand-messe pour me présenter ? Je suis indécis. Je tente de me frayer un passage pour me rendre à mon bureau, j'ai mon discours à peaufiner qui, cent fois corrigé, ne me convient pas totalement. Vais-je être écouté et compris ? Comment vais-je être jugé ?

Je croise plusieurs petits groupes que je salue sans m'attarder. Je fuis les regards trop insistants, je me froisse pour un sourire trop appuyé que je juge moqueur, je scrute les expressions trop interrogatives.

Soudain, je sors de ma torpeur, de mes questionnements. Quelques collègues me saluent en me pressant la main.

— *Vous êtes professeur de quoi ?*

— *Je ne suis pas professeur, je suis le nouveau CPE.*

— *Ah, vous êtes le nouveau. C'est très bien. Nous espérons que vous allez nous aider, que vous serez de notre côté...*

Je réalise tout d'un coup l'intensité des attentes et le travail de confiance qui me reste à faire. Que peut bien vouloir signifier : « *Vous allez nous aider, vous devrez être à nos côtés* » ? Est-ce la collègue que je remplace qui est visée ? Est-ce la direction ? Est-ce une manière de me faire comprendre qu'un CPE doit être du côté des professeurs et non de la direction ? Est-ce le signe de dissensions, d'exaspérations ?

En tout cas, ces requêtes trouvent en moi une certaine résonance qui à la fois m'angoisse et me fait espérer. À toi de jouer maintenant, me dis-je intérieurement. Je me débarrasse du groupe qui grossit autour de moi : je devenais la curiosité, le petit nouveau à mater, à dresser, à mettre dans la poche, ou à bizuter. Que vais-je encore imaginer, je nage sans doute en plein fantasme ? J'accours donc à mon bureau, je m'enferme, ressasse ces mots, ces doléances, ces visages, ces regards qui m'ont scruté. Il va bien falloir les affronter lors de la grand-messe et tout au long de l'année. On m'a tant répété à l'IUFM qu'il faut faire preuve de diplomatie, de collaboration, d'esprit d'équipe, que je ne dois fâcher personne si je veux travailler avec tout le monde. Comment faire si je suis assailli de demandes contradictoires ? Comment me positionner face à mes collègues ? Comment ne pas me laisser phagocyter par quelques-uns ou par la direction ?

J'entre dans la salle où la réunion de pré-rentrée est sur le point de débiter. Il me faut traverser tout l'espace et prendre place à l'avant, sur l'estrade, à côté de la principale. Il me faut contenir ma peur et affronter les cinquante paires d'yeux qui me scrutent. La principale fait les présentations d'usage, et précise que je débute en tant que titulaire. Elle me souhaite bonne chance dans mes nouvelles fonctions, compte sur ma motivation, mon esprit d'équipe, et elle juge bon d'ajouter « sur ma loyauté ». Il n'en fallait pas plus pour accentuer mon malaise. Que veut-elle sous-entendre ?

Il faut que je clarifie les choses. Quand la principale me passe la parole, je change en toute hâte mon discours longtemps préparé et que je sais par cœur. Je commence ainsi : que chacun d'entre vous se rassure sur ma disponibilité, mon désir

de travailler en équipe « *et ma loyauté* ». Je veux croire que chacun saura aussi faire preuve des mêmes dispositions à mon égard.

Et j'embraye sur la nouvelle organisation, le fonctionnement, les outils, l'accueil des élèves et la présentation de l'équipe vie scolaire.

Mes premiers mots glacent l'atmosphère mais, libéré de ce poids, je me sens plus léger pour entamer ma fonction. Au pot, nombreux sont ceux qui sont venus me témoigner leur amitié. La principale elle-même surprise dans un premier temps par cette sortie inattendue me réconforte en s'excusant de son propos, m'expliquant que je ne suis pas spécialement visé. Je la rassure et la journée continue.

Le lendemain il faut faire mes preuves, réussir ma rentrée, et cette fois-ci devant les élèves.

Je me souviens encore de ma première classe de 6^e. Je me suis présenté, j'ai fait l'appel, expliqué le fonctionnement du collège (gestion et suivi des absences et retards, le carnet de correspondance, les exclusions de cours, etc.). À la fin, sentant l'atmosphère pesante, je leur demande : *Avez-vous compris tout ce que je viens de vous expliquer ?*

Une petite main se lève, et d'une voix fluette, la petite fille du fond de la classe me répond :

— *Non Monsieur...*

— *Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?*

— *Je ne sais pas ce que c'est un CPE et à quoi il sert ?*

La question me désarçonne. Il me faut trouver les mots qui sonnent justes pour lui expliquer, ainsi qu'à la classe, quelle est ma fonction et à quoi je peux servir. Redoutable exercice pour un métier aux contours variés, multiples, difficile à cerner même pour les adultes.

Tirant profit de cette situation, j'ai abordé différemment les autres classes de 6^e en commençant par les interroger sur ce qu'ils savaient de mon travail. Certains avaient acquis quelques vagues idées par leurs grands frères ou sœurs, par le maître ou la maîtresse. Et il m'est venu à l'esprit de faire un document d'une page pour expliquer aux 6^e surtout (mais aux autres aussi), ce que c'est un CPE, sa fonction, son rôle, ce qu'il peut apporter à l'établissement, et à eux en particulier.

L'année peut enfin commencer.

Et cela fait maintenant six ans que chaque année constitue pour moi un nouveau début. Avec moins d'angoisse mais tout autant de challenges, le désir de réussir ma rentrée et la motivation d'aider les élèves à réussir leur année scolaire.

Gardy Bertili, CPE LP Jean Perrin à Saint-Cyr L'École.

Retrouver ces moments passionnants où on échange pour de bon sur le métier tel qu'on le vit, où on parle de situations critiques, tendues ou comiques, de moments d'euphorie pédagogique (mais si !), de tel garçon ou fille qu'on sent comme un défi à relever (mais on voudrait bien savoir comment !), des propos sur le vif qui donnent à penser. Et aussi pourquoi pas de petites fictions, des rêves autour de l'école...

Construire ensemble l'arbre de la 4^e 3

« Réécrire, [...] c'est accepter le travail nécessaire de maturation quand tout porte à en finir au plus vite. Réécrire est une situation paradoxale et inconfortable : sans projet bien déterminé, il y a peu de chances qu'on ait l'énergie de retravailler un texte ; retravailler le texte c'est constamment en différer le terme. » (Du journal de bord au collège, article cité dans « Enseigner et apprendre à écrire », p.180)

Notre projet a été d'édifier ensemble une œuvre écrite dont l'arbre serait le symbole.

Cet arbre serait ancré dans les racines de chacun. Cet arbre serait nourri par le savoir écrire de chacun.

Et notre projet a démarré.

Chaque page écrite a alors été comme une branche recueillant les diverses idées de chacun pour les intégrer à celles de tous...

Le symbole de l'arbre, plus particulièrement de l'arbre dans la forêt, a offert l'occasion de réfléchir au « Vivre ensemble » pour mieux le fonder dans la classe. Chaque arbre a ses couleurs, ses nuances, ses racines ; chaque branche a ses feuilles, à la fois semblables et distinctes, distinctes par de subtiles variations de coloris, de teintes, de formes... Il y a eu dans la classe ceux qui tremblent comme une feuille, mais aussi les bonnes feuilles, les durs de la feuille, les feuilles de brouillon, les feuilles de plastique, les feuilles d'argent, les feuilles de merisier, les feuilles provinciales, les feuilles de chêne, feuilles de chou, les feuilles de vigne, les feuilles de maladie, feuilles de paie, feuilles caduques, feuilles opposées, feuilles d'impôt, etc.

Ainsi chaque élève dans la classe a été, de par sa différence, source de richesse pour la classe. Et au fond de chacun, un arbre lumineux : l'arbre généalogique, miroir d'une identité unique, précieuse.

Puis, chacun a eu sa feuille de route particulière... Chacun a écrit et réécrit son texte pour l'offrir au projet de la classe.

Ainsi, l'arbre de la 4^e3 a pu progressivement façonner une attitude d'accueil et d'écoute. Une attitude d'accueil et d'écoute, mais aussi de fécondes habitudes de travail à plusieurs. Des malentendus, affrontements et désaccords, la classe a évolué vers des collaborations formatrices : chacun lit au groupe ce qu'il a écrit ; et le groupe, par les questions qu'il pose, l'aide à expliciter, à préciser, à argumenter, à développer. La réflexion du groupe redonne à l'écriture sa dimension sociale. L'univers de chacun se confronte à des univers pluriels et se nourrit à la sève de ces univers pluriels. Écriture et réécriture, impulsées par les diverses interrogations, offrent à chacun le moyen d'affiner et de polir sa première pensée pour être au plus près de la réponse.

Mais à s'interroger ainsi, avec les autres, pour cheminer dans la réflexion, à travailler assidûment pour le projet de tous n'est-ce pas aussi un travail pour soi, sur soi ?

Un florilège de rêves racines

Ce que je préférerais était la rosée du matin, coulant de haut en bas sur mon tronc et arrivant tout droit dans la profondeur obscure de mes racines.

Anne-Claire

Cette nuit en songe, j'étais un arbre aux racines descellées par la cruauté humaine. La forêt m'emportait dans son manteau de

solitude ; solitude de l'oiseau sans plume, de l'homme sans yeux et de l'enfant qui a perdu ses parents.

Emmanuel

Le vent qui passait dans mes branches était dur, froid, puissant, cinglant... Ma sève glacée sortait par une des déchirures que les fourmis m'avaient faite et coulait dans le liber.

Barnabé

Bien qu'entouré, je suis isolé. Je suis à la recherche d'un voisin, d'un ami. Déraciné dans mon enfance, j'ai été transporté ailleurs où je me suis déployé avant de changer à nouveau et grandir pour poser mon collet.

Frédérique

Mes feuilles semblaient leur porter bonheur... Ils pensaient même qu'en prendre une leur garantissait la réalisation de leur rêve... Certains m'ont trouvé, d'autres me cherchent encore. Ceux-là ont oublié que le bonheur est intérieur : on le cherche, on le trouve en soi et on le garde précieusement.

Christopher

Cette nuit, en songe, j'étais un arbre racine, et je me révais en pleine course contre les arbres des autres bois.

PAF ! Le coup de feu retentit, le départ a commencé. Très vite l'arbre du bois de Montmirail prit la tête de la course, je le suivis ; l'arbre du bois de Verrière était en dernière position...

Antony

Situé sur le bord d'une mer limpide, je diffusais un éclat d'une brillance éblouissante et surprenante ; on me repérait à des dizaines kilomètres, tel un phare dans une nuit sombre.

J'étais différent des autres.

Ma mère et moi, nous communiquions par nos racines

Emeric

Mes racines tordues, perdues, gémissent vers le ciel.

Ma sève coule sur mon corps de bois. Elle me donne la vie.

Mes branches égarées se tortillent dans le vent venant du nord.

Floriane

Cette nuit, en songe, j'étais un arbre aux racines douces et pures ; j'aimais sentir le vent venir en moi. Parfois mes amies, les feuilles, s'envolaient dans la nature. J'en devenais triste, si triste que je perdais tout mon feuillage qui s'envolait amer à travers le bois.

Jeff

Le vent soufflait et me faisait danser, en m'insufflant de la chaleur dans mes racines. Ma joie se répandait partout dans la forêt.

Les arbres dansaient avec moi. Leurs chants se mêlaient au mien, et au même moment, la forêt heureuse s'avavançait sous le clair de lune qui illuminait la nature. Les oiseaux roucoulaient en unison. Les branches de mes frères caressaient mon tronc. Mes branches s'enlaçaient autour d'elles.

Krystel

Alors que je n'étais qu'une graine de l'île Maurice, un homme m'emmena en France, me planta avec d'autres graines... Ma famille s'était dispersée et éteinte en même temps que ma peine. J'avais découvert le plaisir de la nature et des voyages que j'avais entremêlés...

Stéphanie

Rolande Hatem, professeur de français, collège Saint-Nicolas, Igny (91).

Faire évoluer une classe « difficile »

Il est des classes « précédées par leur réputation » : depuis le CP, elles se manifestent par la multiplication des petites exactions. Au CM2, certains élèves en arrivent à des violences verbales, voire physiques. Ici quelques solutions qu'une enseignante a tenté de mettre en place concrètement dans sa classe.

Pour Véronique Garas, enseignante en CM2 dans la région parisienne, l'important est de ne pas se laisser influencer par le « passé » de ses nouveaux élèves. À la rentrée, pas question de regarder leur dossier ou d'écouter leur institutrice de CM1 avant la fin du premier mois, leur laissant ainsi la possibilité de se présenter de manière positive.

Dès les premiers jours, il est évident que les relations entre les élèves sont à la hauteur des attentes : agressivités verbales, échange de coups, insolence autant de la part des filles que des garçons et jamais d'excuses. Les relations avec les familles, réunies très rapidement après la rentrée, traduisent bien aussi un lourd passé de culpabilisation : certains ne se sont pas déplacés, d'autres sont venus pour « régler des comptes » car un noyau d'élèves sans problème pâtit depuis plusieurs années de l'ambiance globale. Tous sont assez pessimistes : « Vous n'y arriverez pas ! ». Véronique présente son point de vue qui consiste à dire que tous les élèves ont forcément des côtés positifs et que le vrai problème est de leur faire reprendre confiance en eux et en l'adulte. Elle sollicite pour cela leur soutien lorsqu'ils auront à signer un travail ou une punition, leur demandant d'instaurer un dialogue avec leur enfant. Elle présente les méthodes de travail qu'elle envisage. Puis, elle convoque individuellement tous les parents absents, leur permettant ainsi d'exprimer leurs difficultés, leurs angoisses à la veille du passage au collège.

Le tableau de la « tentation »

Au sein de la classe, les élèves sont amenés à prendre conscience du problème que représente leur attitude : « Vous avez une image négative dans l'école, d'où cela vient-il ? Que faire pour la changer ? » Une discussion débat permet d'aboutir à la conclusion que tous les élèves ont envie que cela change mais qu'ils ont du mal à résister à la tentation de « faire et dire des bêtises ». Véronique propose de faire un tableau avec la liste des élèves. À chaque problème, une croix est mise devant le nom des enfants impliqués, sans chercher à savoir quel est le plus coupable : à charge pour eux de ne pas se trouver au mauvais endroit. Il est possible de faire retirer sa croix : « Si vous avez chuté, il est possible de vous relever ! », à condition que le reste de la journée se passe bien. Sinon le soir, c'est une discussion avec l'enseignante et une punition à faire signer. La décision d'installer ce tableau ayant été prise collectivement, les changements interviennent rapidement. Les élèves se rendent compte que toute décision prise dans la classe est maintenue, ils apprennent à utiliser la possibilité de se rattraper et il n'y a pas tellement de punitions.

L'évaluation positive

Il s'agit là d'obtenir assez rapidement une ambiance propice à la réflexion et au travail. Parallèlement, il faut leur redonner confiance dans leurs capacités scolaires. Une première évaluation a pour objectif, annoncé clairement, de faire un diagnostic sur leur niveau, avec des notes de 1 à 4, non acquis à acquis. Le résultat est peu intéressant car beaucoup d'élèves se montrent stressés et préfèrent ne rien écrire plutôt que de « faire faux ». Un travail important sur le statut de l'erreur est alors entrepris pour les convaincre qu'ils ont le droit de tromper, que leurs erreurs sont au contraire des indicateurs intéressants pour l'enseignante et bien souvent pour l'ensemble de la classe. Une mise au point sur les grands nombres est l'occasion d'un type d'évaluation nouveau pour eux : ils sont interrogés seulement sur les compétences de base et sont notés en pourcentage de réussite. Tous ont au moins 60 %.

Un travail est entrepris aussi à propos de l'apprentissage des leçons. Elles sont rassemblées dans un cahier et ils savent qu'ils auront à chaque fois trois questions portant dessus : deux sur ce qui est nouveau et parfois une sur les leçons antérieures. Cette stratégie permet très rapidement d'obtenir de bons résultats chez certains : les élèves prennent conscience du fait qu'avoir de bonnes notes dépend essentiellement d'eux, et s'habituent à travailler plus régulièrement. Ils hésitent moins à prendre la parole et répondent, dans les exercices et les contrôles, à toutes les questions, de sorte qu'il est possible de constituer des groupes de besoins, tant en ce qui concerne les savoirs que la méthodologie.

Des problèmes graves et leurs solutions

Mi-octobre, deux problèmes graves se présentent et révèlent l'existence de bandes de garçons prêts à intervenir. Le premier concerne une tentative de racket et le second, un excédent d'affection de la part d'un garçon qui cherchait « à embrasser les filles contre leur gré » mais sans aucune méchanceté. La directrice doit se déplacer pour mettre les choses au point.

Des « fiches de réflexion » sont mises en place et rédigées de façon anonyme par les élèves. Ils y exposent leurs problèmes et donnent leur avis. Une discussion avec l'enseignante et la directrice permet aux élèves mis en cause de prendre conscience des interdits et de l'importance de leurs actes *et eux-mêmes proposent* une remédiation.

En novembre, l'ambiance générale est bien meilleure. Mais deux problèmes perdurent et sont pointés par l'enseignante : il y a beaucoup trop de moqueries et de manques de respect entre élèves en classe, et les leçons ne sont pas apprises régulièrement à la maison.

Deux nouveaux tableaux

Un débat a lieu autour de la notion de respect et les élèves sont d'accord pour remplacer le tableau du début d'année par deux nouveaux : celui des « paroles déplacées » et celui du travail à la maison. Cette fois, il n'y a plus de rattrapage possible. Toute croix pour devoir non fait entraîne un travail supplémentaire à faire signer et si le problème persiste, l'élève va passer la matinée dans le bureau de la directrice (cette situation est restée anecdotique). Toute croix pour paroles déplacées donne lieu à la copie de « je ne dois pas manquer de respect envers mes camarades » dix fois, à faire signer par les parents après leur avoir expliqué ce qui s'est passé. Interrogés le lendemain, ils racontent le plus souvent quelque chose du genre : « J'ai expliqué que j'avais chuté et que j'allais faire des efforts ». L'envie de grandir, de devenir raisonnable, intéressant, responsable fait son chemin.

Une seconde réunion, début janvier, réunit presque tous les parents avec leurs enfants. L'enseignante et les élèves expliquent ce qui est fait pour améliorer le travail et le comportement en classe. Les élèves insistent sur le niveau d'exigence bien adapté à leurs capacités et sur l'intérêt du travail. Les « bons » se plaignent encore d'être gênés par les autres.

Alors que le calme avait régné pendant plusieurs semaines, la violence reprend à l'instigation de plusieurs élèves, perturbés pendant les vacances de Noël et d'un nouveau dans la classe, assez provocateur. Les parents des élèves qui posent problèmes sont tous convoqués car les manquements à la discipline augmentent pendant les récréations et de telle manière que tous les CM se voient interdire le foot jusqu'aux prochaines vacances. En accord avec la directrice, un système de fiches de comportement est mis en place pour tous les élèves ayant été impliqués dans des conflits. Elles sont individuelles et utilisées à chaque nouveau problème par l'enseignant l'ayant constaté. Une menace est faite (avec la complicité des parents tenus au courant de cette nouvelle stratégie) de mettre cette fiche dans le dossier destiné au collègue si elle comporte trois avertissements ou plus signés des parents.

Un travail d'approche, de changement de stratégie, de réflexion basé sur l'échange et le dialogue mis en place le plus souvent possible, permettent des améliorations dans le comportement de certains élèves, tant filles que garçons, bien que les rechutes soient encore fréquentes.

Des projets motivants l'implication des élèves.

La valorisation des élèves s'est faite surtout à travers un certain nombre de projets qui ont développé un esprit de collaboration et un sentiment de réussite.

Le projet principal est celui de la participation au *Parlement des enfants*. La classe, présentée par l'enseignante, apprend en décembre qu'elle a été choisie et doit donc élaborer une proposition de loi. Il lui faut élire un élève député junior qui siègera à la place du député de la circonscription. Une réflexion est entreprise sur le rôle de cet élève qui sera le porte-parole de la classe et devra s'exprimer clairement et sans timidité mais qui, en dehors de cela, sera un élève du projet pas plus important que n'importe quel autre. Une cassette vidéo, apportée par le député en personne, permet de mieux se rendre compte de l'ampleur du projet et le vote de la classe se porte sur un élève sérieux qui a bien compris son rôle. Tous se sentent responsables et motivés par l'idée d'entrer dans un projet d'adulte. Progressivement tous les élèves s'impliquent. Par exemple dans la lecture de livres concernant la citoyenneté empruntés à la BCD et mis

à la disposition de chacun durant plusieurs jours. Après un mois, tous les élèves se passent les livres en les ayant, soit lus entièrement, soit lus en diagonale.

Durant les vacances de Noël, tous les enfants sont chargés de réfléchir sur des projets précis. Ils en parlent souvent avec leurs parents. Au retour, tous ont une idée. Deux thèmes de projets de loi prédominent : l'un sur l'intégration des élèves non francophones, en relation avec le passage dans la classe, en début d'année, d'un enfant noir primo arrivant mis après très peu de temps en CLIN, l'autre sur la sécurité de l'enfant en relation avec le projet d'école. Finalement la première idée est retenue. Tout un travail est entrepris autour de l'écriture de la proposition de loi tant à l'oral, à travers les débats sur la Convention des droits de l'homme, et celle des droits des enfants, qu'à l'écrit dans l'étude de la maîtrise de la langue : textes argumentatif et informatif, et l'observation réfléchie de la langue travaillant conjugaison, grammaire, vocabulaire, mots de liaison, en lien avec les types de textes étudiés, ainsi que la structuration du texte, le résumé...

Le brevet du bon piéton

Le projet d'école porte sur *la sécurité routière*. Tous les ans dans l'école, chaque élève de CM2 est tuteur d'un CP. Il est chargé de l'aider pendant les récréations et chaque fois qu'il en a besoin. Cette année en plus, dans le cadre du projet, il s'agit d'apprendre aux CP et aux élèves de CLIS à aborder une place située juste à côté de l'école où la circulation est particulièrement difficile. Une première étape est la visite de la place pour en dresser le plan, repérer les panneaux et la position des agents de sécurité à la sortie. Une seconde est la visite d'un gendarme, puis d'agents de police s'occupant de la sécurité routière, qui permet de répondre à certaines questions et de préciser certains points. Partant de là, une « convention du bon piéton » est rédigée et affichée dans l'école. Elle comporte : ce qu'il faut faire, ce qui doit être respecté et les principaux panneaux de signalisation. Les élèves sont alors prêts pour rencontrer les CP et leur présenter leur projet qui consiste à les emmener, muni d'un plan, sur la place, pour qu'ils répondent à un questionnaire (préparé par les CM2). Devant le sérieux et le succès de cette activité, le projet est étendu et au mois de mai les CM2 ayant inventé et organisé des épreuves pour le « brevet du bon piéton », les font passer à toutes les autres classes de l'école (huit classes). Durant toute l'après-midi ils se sentent investis d'une mission et jouent leur rôle sans aucun désordre : le lendemain tout le monde les remercie et les félicite !

Différentes activités complètent ces projets : l'écriture d'un journal de l'école, avec la participation de tous selon leurs compétences, les plus intéressés et les plus autonomes constituant un comité de rédaction ; des ateliers philosophiques portant leur réflexion sur le respect de la nature, de l'autre et de la loi ; de fabrication d'objets technologiques en relation avec une visite au musée des arts et métiers...

Pour un bilan

Nous avons, à travers cet exemple, tout un ensemble de pistes transposables à différentes classes. Les stratégies utilisées visent essentiellement à permettre aux élèves de reprendre confiance en leurs capacités dans les différents domaines scolaires. Elles impliquent aussi les familles. Celles-ci sont bien souvent très déstabilisées par les conflits répétés avec les enseignants successifs, et elles ont elles-mêmes parfois perdu confiance dans leur enfant et totalement baissé les bras. Dans

certains cas, elles sont au contraire dans une position de très grande méfiance, avec une incrédulité qui se généralise vis-à-vis du corps enseignant. Rechercher leur complicité, calmer leurs craintes est un élément fondamental pour travailler sérieusement avec les élèves.

L'autre pôle d'action se situe au niveau de l'intérêt pris par les élèves. On observe une progressivité dans les démarches. Une première étape de valorisation des réalisations des *élèves*, pour qu'ils reprennent confiance sur deux plans principaux : l'écoute et le respect de la parole de l'autre, l'évaluation annoncée et conçue exactement en relation avec ce qui a été fait, de sorte qu'elle puisse être réussie par une majorité d'élèves. C'est alors l'intérêt global pour l'École que l'on réveille. La seconde étape consiste à proposer des thèmes d'études fédérateurs, permettant une prise de conscience par l'élève, de son rôle dans le groupe classe, voire dans l'école. Il découvre qu'il peut apporter quelque chose d'original, prendre des responsabilités, donner un exemple aux plus jeunes et cela favorise une attitude plus posée et réfléchie.

Enfin, un dernier point fort permettant de rendre les élèves réellement acteurs de leurs projets est le lien entre la vie dans l'École et hors de l'École. La sécurité routière est vécue au quotidien par tous, en tant que piéton, cycliste ou automobiliste. Au travers de la maîtrise de la langue, des mathématiques, des sciences, faire prendre conscience de l'histoire et de l'évolution de la route par les élèves, c'est leur montrer l'utilité concrète de l'École.

Créer une proposition de loi pour le Parlement des enfants, c'est aussi apprendre et assimiler la citoyenneté après en avoir étudié et compris les changements au cours de l'histoire du monde et de la France. C'est intégrer dans sa propre vie de préadolescent une réalité du vécu des adultes, commencer à comprendre un monde dans lequel on a besoin de personnes ayant du caractère et aimant les responsabilités. Le regard change, les commentaires mûrissent : entendre un élève vous dire en fin d'année : « Maintenant je pourrai me présenter pour être délégué en 6^e. » est un beau cadeau pour l'enseignante dont la crainte principale est : « Sont-ils suffisamment prêts pour la 6^e ! »

**Michèle Dell'Angelo-Sauvage ,
IUFM de Créteil - Melun, ENS Cachan.
Véronique Garas,
professeure des écoles, maître formateur.**

Comme Véronique Garas vous avez peut-être rencontré une classe « difficile », et trouvé des interventions qui se sont révélées efficaces. Envoyez-moi vos témoignages, ils peuvent aider beaucoup d'autres enseignants !

Michèle Dell'Angelo-Sauvage, IUFM de Melun
3, rue Belle-Ombre, 77000 Melun
m.dellangelo@laposte.net

Éduquer à l'environnement vers un développement durable

À partir de septembre 2004 les professeurs des écoles, des collèges et des lycées ont pour mission d'introduire l'éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD) dans leur enseignement.

Depuis le début des années 1970, le ministère de l'Éducation nationale incite les enseignants à introduire l'éducation à l'environnement dans leurs pratiques. À la fin du siècle dernier, le bilan a été jugé globalement décevant, même si des expériences intéressantes ont été conduites. Il faut d'ailleurs saluer le courage des pionniers de l'éducation à l'environnement en France, isolés et peu soutenus. Ils ont été les premiers à se référer à la circulaire du 29 août 1977, considérée comme la charte fondatrice de cette nouvelle forme d'éducation¹.

Renforcer l'éducation et la formation à l'environnement

Pour la rentrée de septembre 2004, le schéma est le suivant : chaque élève recevra un minimum de 60 heures d'EEDD entre l'école et le lycée, à raison de 30 heures

dans le cadre des programmes de l'école primaire², 20 heures au collège et 10 heures au lycée. Au collège, l'EEDD se traduit notamment par de nouvelles approches disciplinaires et par des enseignements croisés transdisciplinaires, ainsi que par la création d'une option « environnement - développement durable » dans le cadre des itinéraires de découverte (IDD). En effet, « il ne s'agit en aucun cas de créer une nouvelle discipline mais d'ancrer cette préoccupation sur les programmes, de s'appuyer sur les dispositifs pluridisciplinaires et sur les actions éducatives conduites en partenariat. »³.

Ainsi, à l'école élémentaire et au collège, les programmes d'histoire-géographie, de sciences de la vie et de la terre, d'éducation civique et de lettres, sans exclure les autres disciplines, permettent de couvrir les principaux champs de

l'EEDD. Certains « thèmes de convergence » disciplinaires des programmes rénovés des collèges applicables à la rentrée 2005 intégreront aussi l'EEDD : l'énergie, l'environnement et le développement durable, la météorologie et la climatologie.

Au lycée, l'EEDD devra se traduire, toujours dans le cadre des programmes, par des enseignements disciplinaires et transdisciplinaires liés aux dispositifs pédagogiques innovants et récents comme l'éducation civique juridique et sociale (ECJS), les travaux personnels encadrés (TPE) et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP).

Enfin, les nouvelles formes d'alternance déjà mises en place et à venir offrent la possibilité à des élèves de s'ouvrir à de nouveaux métiers, dont ceux de l'environnement. Il en sera peut-être ainsi dans le cadre des modules de « découverte professionnelle » de trois ou six heures, prévus par la réforme controversée de la classe de 3^e.

Par ailleurs, de récentes instructions pédagogiques destinées aux enseignements élémentaire et secondaire précisent que l'éducation à l'EEDD intègre les valeurs de l'éducation au développement et à la solidarité internationale. Cette dernière, qui invite à réfléchir sur cinq thèmes dont celui du développement durable, s'appuie sur les mêmes dispositifs.

Les thématiques et les dimensions de l'EEDD

Les thèmes les plus importants sont : les droits de l'homme ; la production et la consommation durables ; l'égalité entre les sexes ; la compréhension interculturelle ; l'éducation à la santé ; la protection de l'environnement.

Ces thématiques s'inscrivent dans le cadre des trois dimensions visées par le développement durable : la responsabilité écologique ; la compétitivité économique ; la solidarité sociale.

L'objectif est de permettre au citoyen et au futur citoyen d'acquérir une connaissance structurée et raisonnée en matière d'environnement et de développement durable et, par conséquent, de devenir un acteur responsable de notre société, préoccupé par la question du passage de relais entre les générations.

Pour atteindre ces objectifs, l'EEDD nécessite une mise en cohérence d'innovations pédagogiques : croisement

des points de vue disciplinaires comme on l'a vu ; croisement des messages parentaux avec ceux de l'école ; partenariats et même multi-partenariats entre les établissements scolaires et les acteurs économiques, sociaux et éducatifs extérieurs.

Ainsi, l'EEDD devient une éducation à une nouvelle forme de citoyenneté planétaire et à une nouvelle éthique de responsabilité et solidarité.

De nouveaux obstacles, un nouveau sens

Avec l'introduction de l'EEDD, de nouveaux obstacles s'ajoutent à ceux qui sont inhérents à l'éducation à l'environnement depuis une trentaine d'années :

- Des obstacles liés aux partenariats, qui deviennent la clé de voûte de l'EEDD. Beaucoup d'enseignants estiment qu'ils ne sont pas formés dans ce domaine et que, de plus, mettre en place des partenariats est particulièrement « chronophage ».

- Des obstacles liés à la difficulté à conceptualiser une nouvelle forme de citoyenneté écologique (l'éco-citoyenneté) intégrant les dimensions du développement durable, dont le succès récent cache bien des incompréhensions. D'autant que le développement durable, souvent présenté comme une solution, est en réalité un problème à résoudre.

En revanche, l'ancrage explicite de l'EEDD dans les programmes permet aux enseignants de valoriser leurs savoirs et leurs compétences disciplinaires pour élaborer des projets ouverts à d'autres disciplines.

Enfin, il est possible que la problématique du développement durable, associée à celle de la solidarité internationale, donne un nouveau sens à cette forme d'éducation qui a tant de difficultés à se mettre en place. C'est en tout cas le pari qui est fait.

Patrick Matagne,
épistémologie, histoire des sciences,
responsable d'une équipe de recherche sur l'EEDD,
IUFM Nord-Pas de Calais.

1 Patrick Matagne « Pourquoi éduquer à l'environnement ? » *Cahiers pédagogiques*, n° 421, février 2004, p. 67-68.

2 Programmes du 14 février 2002.

3 B.O. n° 6 du 5 février 2004, encart : préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées.

Appel à contributions

Dans le cadre de la préparation d'un ouvrage de la série « Dispositifs » de la collection « Repères pour agir, second degré » publiée par le CRDP d'Amiens et le CRAP-Cahiers pédagogiques et dont le titre provisoire est : *Une éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD) dans toutes les disciplines*, nous recherchons des témoignages d'expériences et de pratiques pédagogiques menées sur le sujet.

Contact à prendre avec :

Jean-Yves Vilcot, <jean-yves.vilcot@ac-amiens.fr>

Jean-Michel Zakhartchouk, <jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr>

Logiciels éducatifs et enseignement de la physique

Quelle place faire à l'utilisation des logiciels par rapport aux expériences réelles dans l'enseignement secondaire de la physique ? Les apprentissages faits par les élèves avec les simulations informatiques sont-ils satisfaisants ?

Pour répondre à ces questions, voici une expérience faite par deux chercheurs universitaires auprès d'élèves de collège et de lycée...

L'utilisation des logiciels dans l'enseignement des sciences physiques a été beaucoup étudiée (Durey & Beaufiles, 1998, etc.). Les logiciels actuellement disponibles (*Interactive Physique*, *Stella*, *ModellingSpace*, *CD-MOVIE*, etc.) couvrent tout un ensemble d'activités : acquisition et traitement de données, résolution de problèmes, simulation, modélisation.

Un certain nombre d'auteurs défendent l'idée que l'ordinateur constitue un outil pour construire un monde entre l'approche expérimentale et l'approche théorique (Buty, 2000 ; Séjourné & Tiberghien, 2001). Nous considérons que la réalisation d'expériences avec un logiciel est *complémentaire* à la réalisation d'expériences « réelles » dans l'enseignement de la physique (Smyrnaio, Weil-Barais, 2004).

Compte tenu de la place centrale des expériences réelles dans l'enseignement de la physique et du fait que les logiciels peuvent aider à mettre en relation la réalité et la théorie, quelle peut être la place de l'utilisation du logiciel par rapport aux expériences réelles ?

Cette recherche propose des éléments empiriques pour éclairer cette question.

Une expérience

La place des expériences avec ordinateur par rapport aux expériences « réelles » est étudiée à partir de deux questions.

- Pour une même situation, dans laquelle l'élève peut réaliser une expérience « réelle » (avec des objets) et une expérience avec un logiciel, quel ordre d'utilisation de ces deux types de dispositif sera le plus favorable à l'apprentissage ?

- Cet ordre diffère-t-il en fonction du niveau scolaire des élèves ?

La situation expérimentale choisie est le *plan incliné*. Nous avons rencontré soixante-six élèves dont seize élèves de collège et cinquante élèves de lycée. Trente-quatre élèves ont commencé l'expérience en utilisant le logiciel « *La physique par l'image* » pour ensuite la réaliser avec les objets et les trente-deux autres ont commencé par les objets pour ensuite utiliser le logiciel.

Le parallélogramme et l'ordinateur

Lorsque l'expérience est effectuée avec l'ordinateur, la question suivante a été posée aux élèves : « Pourrais-tu faire en sorte que l'image de l'objet parallélogramme puisse se déplacer ? ».

Les manipulations alors décrites par les élèves sont présentées ainsi :

- Augmenter l'angle

La plupart des élèves expliquent qu'ils augmentent l'angle. Par

exemple, *j'augmente l'angle, il faut incliner, mettre une pente*, etc.

- Augmenter la force

Certains élèves augmentent la force. Par exemple, *Il faut qu'il subisse une force extérieure parce que là il y a une équivalence entre la force de la réaction et la force de poids*.

- Diminuer le frottement

Quelques élèves en essayant de faire bouger l'objet arrivent à penser que le ? représente le frottement. Ils disent : *Peut-être que ça, c'est la force de frottement (elle parle pour le ?) ; Je vais essayer de mettre à zéro*, etc.

- Cliquer sur l'image

C'est le cas lorsque l'élève clique sur l'image de l'objet sur le plan incliné et qu'il veut pousser, tirer l'objet ou incliner le plan. Par exemple, *J'essaie de faire glisser le parallélogramme bleu en appuyant sur la souris, en essayant de la faire glisser ; Je pense cliquer sur l'objet pour qu'il se déplace*.

- Cliquer sur le symbole et sur l'indication « corps immobile ».

Quelques élèves cliquent sur tous les symboles au hasard sans avoir accès à leur signification. Par exemple, un élève de 3^e répond : *ça peut être... là en cliquant déplacer les... degrés les différents axes*. Certains élèves veulent enlever l'indication « corps immobile ». Par exemple, un élève de 3^e dit : *Ah ! Oui, c'est parce que c'est marqué « corps immobile »*.

- Autre

Cette catégorie comprend des actions peu fréquentes pour lesquelles il n'est pas possible de changer les paramètres. Par exemple, un élève de première répond : *Oui, en mettant une vitesse initiale sur le solide*.

(Voir tableau 1)

L'examen du tableau 1 montre que les élèves de collèges et seconde augmentent l'angle (11 %). Ils cliquent sur l'image du plan incliné (9 %), sur les symboles (3 %), sur l'indication objet immobile (3 %) ou ne savent pas comment faire (11 %). Quelques élèves ont réalisé l'expérience en modifiant seulement l'angle (il faut que l'angle soit plus grand que l'angle maximal). Seuls les élèves de section scientifique ont augmenté la force (17 %) et/ou diminué le frottement (4 %). Lorsque le logiciel est utilisé en second, beaucoup d'élèves (18 %) augmentent l'angle. En revanche, quand le logiciel est utilisé en premier, beaucoup d'élèves (13 %) augmentent la force.

L'expérience avec les objets

Dans le cas de l'expérience avec les objets, la question suivante a été posée : « Pourrais-tu faire en sorte que la pièce

de monnaie placée sur la surface en papier se mette en mouvement sans que tu aies à la toucher ? ». Les réponses avancées par les élèves sont présentées ci-après.

- Description des manipulations

La plupart des élèves décrivent leurs manipulations. Concrètement, ils disent : *j'ai soulevé une partie de surface de papier, je crée une pente, etc.*

- Constats

C'est le cas lorsque l'élève décrit des constats du type : *la pièce elle bouge comme ça, elle descend, etc.* Par exemple, un élève de 2nde répond : *J'ai levé le cahier... un peu que donc la pièce a glissé.*

- Conceptualisation

Quelques élèves conceptualisent la situation en utilisant la troisième personne (on) ou les concepts physiques comme la gravité, l'angle, la force, etc. Un élève de première souligne : *On bouge le support, on l'incline et la force...*

- Objet intermédiaire

Quelques élèves voudraient utiliser un objet intermédiaire (aimant, stylo, eau, etc.). Un élève de 4^e dit : *Oui... si on utilise... un stylo.*

- Mises en correspondance

Dans certains cas, les élèves ayant d'abord réalisé l'expérience avec le logiciel mettent en correspondance l'expérience avec

objets avec celle représentée sur l'écran de l'ordinateur. Un élève de terminale explique : *Ah ! J'ai soulevé le cahier et comme pareil il y a un angle par rapport à la table.*

- Autre

Un élève de 1^{re} mentionne une réponse en relation avec le principe d'inertie. Il dit : *J'ai un angle et comme précédemment les vecteurs ne se compensent plus et les forces tous les...*

(Voir tableau 2)

L'examen du tableau 2 montre que la plupart des réponses des élèves décrivent les manipulations (71 %) et font des constats (28 %). Les élèves qui mobilisent un concept physique (28 %) sont plutôt les élèves qui ont réalisé l'expérience avec le logiciel en premier (73 %).

Quelques conclusions

L'utilisation préalable du logiciel ne semble pas avoir le même effet sur les élèves de section scientifique et sur les élèves de collège et 2nde. La plupart des élèves de section scientifique fournissent des descriptions plus riches (précises et évoquant les concepts et les principes de la physique) lorsqu'ils ont préalablement utilisé le logiciel et qu'ils doivent réaliser une action. Ce résultat peut être expliqué par la maîtrise du système de formalisation implanté dans le logiciel. Il semble ainsi que lorsque les élèves maîtrisent préalablement le système de formalisation implanté dans le logiciel, l'utilisation du logiciel les incite à faire usage de ce système, ce qu'ils font moins lorsqu'ils sont confrontés d'emblée avec le matériel. En somme, pour ces élèves déjà avancés dans l'apprentissage de la physique, l'usage du logiciel leur permet de mobiliser leurs connaissances pour appréhender les situations expérimentales. Pour les autres élèves, le système formel qu'ils sont invités à utiliser ne leur permet pas de modifier leur description des phénomènes.

Zacharoula Smyrnaïou, sciences de l'éducation,
université René Descartes, Paris V.
zacharoula@yahoo.fr
Annick Weil-Barais, professeur à l'université d'Angers.
weilbar@aol.com

Niveau scolaire / Réponses	Logiciel (utilisé en premier)		Logiciel (utilisé en second)		Nb d'EV
	Collège et 2 nd e	Lycée	Collège et 2 nd e	Lycée	
Augmenter l'angle	2	10	9	10	31
Augmenter la force	0	13	0	4	17
Diminuer le frottement	0	2	0	2	4
Cliquer sur l'image	3	2	6	4	15
Cliquer sur les symboles	2	2	1	3	8
Cliquer sur le corps immobile	2	0	1	2	5
Autre	2	3	0	1	6
Non réponse	9	0	3	1	13

Tableau 1: Les manipulations des élèves : pourcentages

Niveau scolaire / Réponses	Logiciel (utilisé en premier)		Logiciel (utilisé en second)		Nb d'EV
	Collège et 2 nd e	Lycée	Collège et 2 nd e	Lycée	
Décrire les manipulations	18	20	15	18	71
Constat	9	6	6	6	28
Conceptualisation	5	15	1	6	28
Objet intermédiaire	1	1	3	0	5
Mises en correspondance	0	3	0	0	3
Autre	0	1	0	0	1
Non réponse	0	0	3	0	3

Tableau 2: Les actions expliquées par les élèves : pourcentages

Références

Buty C., *Étude d'un apprentissage dans une séquence d'enseignement en optique géométrique à l'aide d'une modélisation informatique*, thèse, Lyon 2, 2000.

Durey A. & Beaufils D., « L'ordinateur dans l'enseignement des sciences physiques : Questions de didactique », *Huitièmes Journées nationales informatique et pédagogie des sciences physiques*, UDP-INRP, 1998, p. 63-74.

Séjourné A., Tiberghien A., « Conception d'un hypermédia en physique et étude des activités des élèves du point de vue de l'apprentissage », in E. de Vries, J.-P. Pernin, & J.-P. Peyrin (Eds.), *Actes du Cinquième Colloque Hypermédiat et Apprentissages*, 2001, (p. 103 à 118), Paris : INRP, EPI.

Smyrnaïou Z. & Weil-Barais A., « La modélisation : l'apport des logiciels éducatifs », in 7^e Biennale Internationale de l'éducation et de la formation, « *Débats sur les recherches et les innovations* », Lyon, 14 au 17 avril 2004.

[Nos lecteurs pourront trouver sur notre site, l'intégralité de cet article dont nous produisons ci-dessous une version abrégée : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>]



Être parent aujourd'hui

Françoise Carraud et Michel Tozzi, éditions Saint-Augustin, Suisse (editions@staugustin.ch), 2004.

« Devenir parent, c'est changer de position et changer de vie. Cela peut ou non commencer par un projet, ça devient de toute façon une histoire. ». C'est cette histoire à chemins multiples, au carrefour de sentiers biologique, juridique, psychologique, relationnel, affectif, social, que Françoise Carraud et Michel Tozzi nous invitent à écrire avec eux.

Le livre se divise entre deux grands questionnements issus de la philosophie : le « Connais-toi toi-même » de Socrate et le « Que dois-je faire ? » de Kant.

C'est ainsi que les auteurs approchent tout d'abord ce qui nous « fait » parent, sachant que la voie traditionnelle a cédé la place à bien d'autres formes, sachant aussi que ce moment se lit à la fois sur l'échelle humaine et sur l'échelle individuelle. Devenir parent peut être le déclencheur d'une relecture du passé comme d'une inscription dans le présent dont on se demande quelles en seront les modalités. « D'où viens-je et qui suis-je ? », « Qui suis-je et où vais-je ? », « Que puis-je connaître de mon enfant ? » : telles sont les grandes questions-par-

cours de la première partie. Émaillée d'exemples concrets, d'anecdotes scientifiques, sociologiques ou quotidiennes, la lecture suit aisément le parcours proposé par les auteurs et le lecteur se surprend fréquemment à être ramené à sa propre histoire.

La deuxième partie aborde le « faire », le « faire parent » qui conviendrait mieux selon les auteurs que l'expression bien passive « être parent ». La responsabilité au-delà de tout déterminisme place effectivement dans une position d'acteur de chaque instant. Si l'action est toujours urgente, elle nous enjoint de nous pencher en amont, tranquillement, sur le problème de l'autorité, sur notre rapport à l'École, sur notre réaction face aux questions existentielles de nos enfants (« Maman, est-ce que tu mourras un jour ? »), sur ce qu'il nous paraît important de transmettre, de manière à tracer quelques pistes facilitatrices lorsque le moment de la décision et de l'action arrive.

En marge de ce que l'on peut trouver plus communément sur le sujet, loin des discours qui déclarent faussement détenir des informations définitives et pourtant laisser le lecteur libre d'agir selon sa conviction intime, les auteurs ont pris le parti de la question. « Il nous importe seulement d'interroger nos actes comme nos sentiments pour ne pas les considérer comme immuables. Il nous appartient de toujours chercher à les juger par nous-mêmes, de garder notre liberté de penser et d'agir. » Paradoxalement,

c'est aussi cette recherche et ce sentiment de liberté qui donnent selon les auteurs la raison d'être de ce livre : ce qui auparavant se déroulait naturellement, du moins selon la coutume, est objet aujourd'hui de décision, de choix, engendrant une possible angoisse :

« La liberté se paye souvent d'un sentiment de culpabilité dès que surgissent des difficultés, et d'une expérience de la solitude quand on est le seul maître de son destin... » Liberté mal et remède tout à la fois. Et s'il s'agit de baliser quelque peu le chemin, Françoise Carraud et Michel Tozzi nous laissent pourtant jusqu'au bout dans une perspective de recherche et de « déliaison », jusque dans celle du bien-aimer, jusque dans celle du bonheur...

Christine Vallin

Accompagner les réformes et les innovations en éducation

Sous la direction de Guy Pelletier, L'harmattan 2004.

Le sous-titre de cet ouvrage coordonné par Guy Pelletier « consultance, recherches et formation » correspond bien à la problématique traitée : com-

LIVRES EN BREF

Clés pour une éducation au développement durable

Bruno Riondet, CRDP de Poitou-Charente en coédition avec Hachette, 160 pages, 11,45 €.

Cet ouvrage permet de faire le point sur un concept très en vogue, mais pas toujours bien cerné et d'examiner quelques conséquences pour notre système éducatif. On trouvera en particulier une intéressante histoire de la notion, l'exposé de ses principes fondamentaux et un panorama des formes diverses que peut prendre cette éducation, sans oublier une recension de lieux ressources et contacts utiles. Pour l'auteur, qui est un praticien actif et engagé, il s'agit là d'une « nouvelle frontière » pour le XXI^e siècle.

Le Guide républicain

SCEREN et éditions Delagrave, 2004, 433 pages, 9,80 €.

Cet ouvrage, destiné à être largement diffusé dans les établissements scolaires, est un outil très riche qui peut être utilisé par des enseignants de diverses matières et à différents niveaux d'enseignement.

Après une entrée en matière très officielle (le discours de Chirac sur la laïcité de décembre 2003 après la remise du rapport Stasi, une préface de F. Fillon), on trouvera un intéressant abécédaire autour de l'idée républicaine aujourd'hui, dont les articles ont été rédigés par les personnalités les plus diverses (cela va de Debray ou E. Badinter à Wievorka ou R. Rémond) et où se décline un champ très vaste de mots-clé (antisé-

mitisme, droits de l'homme, laïcité, nation, religion, tolérance... Mais pourquoi démocratie est-il absent ?). Suivent une chronologie et l'inventaire de quelques textes fondamentaux et enfin, une anthologie très intéressante et plurielle, qui peut servir de réservoir de textes à travailler en classe (des écrits des pères fondateurs : Condorcet, Hugo, Ferry, Gambetta, des textes de témoignage ou de combat, de Camus ou Primo Lévi aux chansons de Zebda ou Manau, en tout 88 textes).

Reste à utiliser ce guide autrement que comme un catéchisme, en faire une référence pour un travail qui implique les élèves et les forme à l'esprit critique...

Jean-Michel Zakhartchouk



ment analyser les fonctions et les rôles tenus par les différents acteurs qui accompagnent des réformes et des innovations en éducation. Ainsi sont analysés le plus fréquemment par les chercheurs eux-mêmes les actions qui les ont conduits à mettre en place une réforme en éducation, à se livrer à un audit d'un système, à évaluer un réseau d'établissements, à expérimenter une innovation, à conseiller le pilotage d'un changement, à former des dirigeants...

Entre autres analyses, nous retenons les contributions suivantes.

Guy Pelletier analyse les rapports entre l'expert, l'académique et le politique au niveau des pratiques de consultance et termine par un guide de l'action en consultance internationale (construire la relation, produire un projet qui fait sens, savoir prendre des risques mais pas trop, apprendre à intervenir sans déqualifier, cultiver la collaboration et savoir préserver son indépendance, savoir prendre son temps et garder le cap, être soucieux de l'esthétique de l'action, savoir que c'est à la marge de l'action que se construit le sens de l'action).

Lise Demailly, en s'appuyant sur divers exemples, analyse la manière dont il est possible de tenir une distance critique dans l'analyse d'un processus innovant. Et si elle conclut, d'une part, que la bonne distance est celle qui permet d'empêcher le monde de tourner en rond et les croyances d'être tranquilles, y compris celles du chercheur ; elle conclut aussi en pointant la nécessité de se préoccuper, dans chaque situation, à construire la bonne distance.

Monica Gather Thurler, à partir de son expérience genevoise développe l'idée qu'il est plus judicieux de parler de développement durable que d'innovation scolaire. L'idée de développement durable se donne les moyens de mieux identifier et prendre en compte les acquis et les ressources humaines et matérielles existantes, d'impliquer l'ensemble des acteurs concernés dans une recherche collective de développement, de s'appuyer sur la recherche en éducation et de faire une place aux chercheurs à l'intérieur du dispositif et dans la proximité de son pilotage.

Françoise Cros identifie trois facteurs qui ont transformé la nature des interactions entre les acteurs et leurs attentes réciproques. Ainsi, elle note que tour à tour l'innovation devient un objet de recherche sur lequel doit pencher les chercheurs avec une praxis particulière ; puis, la recherche se déplace vers l'analyse des pratiques sociales innovantes ; enfin la recherche se fait avec les praticiens

innovateurs. Elle conclut en signalant les intérêts et les limites de l'usage de la recherche comme accompagnement professionnel.

Evelyne Charlier, Karine Déjean et Jean Donnay présentent les différentes étapes d'une démarche d'accompagnement du changement sur et pour une école.

Michel Develay

Guérir de son enfance

Jacques Lecomte, Odile Jacob, 2004, 382 pages, 25 €.

Si cet ouvrage ne concerne qu'indirectement l'école, il n'en reste pas moins passionnant pour tout enseignant, pour tout éducateur. L'auteur développe de façon concrète et vivante ce que recouvre le concept de « résilience » dont le succès n'est pas, selon lui, qu'une « mode passagère ». À partir d'entretiens, mais aussi de témoignages écrits les plus divers d'anciens enfants abîmés par le malheur ou les maltraitements, J. Lecomte montre la fécondité de cette idée de retissage de liens avec l'aide, l'accompagnement d'un « tuteur de résilience » qui peut être un adulte, mais pas nécessairement. On est plus d'une fois ému à lire ces beaux récits de personnes qui « s'en sont sortis » (mais jamais totalement, jamais définitivement) parce qu'un jour quelqu'un leur a fait prendre conscience de leur valeur, les a déculpabilisés et les a amenés vers d'autres horizons. Bien entendu, l'expression « un jour » est un raccourci ; il s'agit bien souvent d'un long processus, avec des hauts et des bas, mais qui donne de l'espoir. Notons qu'un chapitre est consacré au rôle possible des enseignants. On se trouvera conforté dans notre croyance en l'importance des aspects éducatifs du métier et dans les vertus du nécessaire optimisme.

J. Lecomte montre les limites du « professionnalisme » lorsqu'il signifie dogmatiquement mise à distance et évitement de toute affectivité. Par ailleurs, il évoque des dispositifs comme les classes relais ou les ateliers de prévention de la violence où l'on s'efforce également de guérir des blessures et de réconcilier des jeunes d'abord avec eux-mêmes.

Un livre utile donc, qui met en garde contre les erreurs possibles, les dérives, qui sait être nuancé et ouvert à la complexité et qui s'achève par un sou-

hait : l'émergence d'une psychologie des aspects positifs de l'existence, face à la « psychopathologie », à la psychologie du malheur. C'est dans cette perspective qu'a été créé d'ailleurs l'Observatoire international de la résilience présidé par Boris Cyrulnik (www.observatoire-resilience.org).

Jean-Michel Zakhartchouk

Le défi éducatif. Des situations pour réussir

Sous la direction de Marie-Christine Toczek et Delphine Martinot, Armand Colin, 351 pages. 2004.

On ne peut que recommander la lecture de ce livre qui parvient, ce qui est trop rare, à présenter de manière vivante, avec un souci remarquable de pédagogie (les fiches de synthèse, les études de cas) et d'utilité pratique, quelques aperçus des recherches en psychologie sociale, que les enseignants auraient tout intérêt à prendre en compte, pour mieux faire réussir leurs élèves.

Ont été rassemblées des contributions d'une dizaine de chercheurs qui résumement de nombreux résultats d'expériences ou d'observations, avec un souci de cohérence globale, puisqu'une idée-force semble se dégager au fond : pour faire réussir, il vaut mieux... faire réussir. Autrement dit, il faut parvenir à entrer dans le « cercle vertueux de la réussite ». Et cela implique d'aller au-delà des préjugés et des pratiques spontanées qui sont la plupart du temps contre-productives, du genre : « il ne faut pas trop leur dire que ça va bien, car ils vont s'endormir sur leurs lauriers » ou « noter sévère, ça motive à faire des efforts »...

Tout au contraire, les auteurs prônent, sans dogmatisme, des pratiques favorisant la réussite ; nous nous contenterons de pointer quelques principes relevés au fil du livre, pour donner envie d'y aller voir de plus près :

Plus l'élève se sent libre de ses actes, plus il se sent engagé.

Mettre l'accent sur « l'intelligence », les « dons » au détriment de l'effort, du travail, renforce le fatalisme et les conceptions résignées de beaucoup d'élèves (voir le savoureux test de la page 80).



Il faut connaître les stratégies de « protection de l'estime de soi » d'élèves en difficulté pour pouvoir les aider vraiment (la déresponsabilisation, la comparaison avec d'autres élèves en difficulté, etc.).

On doit réfléchir de près aux conditions nécessaires pour qu'un travail de groupes soit productif (intérêt du « puzzle », chacun apportant obligatoirement sa pièce à l'édifice commun) ; un complément utile à notre dossier sur le sujet (n°424).

L'autorité est peut-être incompatible avec de vrais apprentissages qui nécessitent une certaine posture de l'enseignant (mais les auteurs du chapitre « autorité et apprentissage : des objectifs mutuellement exclusifs ? » n'ont-ils pas une définition restrictive et donc discutable de l'autorité ?).

On trouvera aussi d'intéressantes réflexions sur la question des identités (sociale, culturelle, sexuelle) et la manière dont l'École les traite (pour les auteurs, il faut prendre garde à ne pas bâtir des caricatures de ce que pourrait être une éducation démocratique fondée sur le respect d'identités multiples).

Reprenons enfin une des phrases de conclusion de ce revigorant ouvrage : « *Les situations de classe peuvent donc bien être à la fois sources d'influences comportementales et régulatrices des performances et des comportements sociaux des élèves. [...] Elles sont de véritables leviers d'action pour favoriser la réussite de tous les élèves.* »

Jean-Michel Zakhartchouk

Faire l'École, faire la classe

Philippe Meirieu, ESF éditeur, 2004.

Quoi de plus familier dans le vocabulaire enseignant que ces deux expressions *faire l'École*, *faire la classe* ? Leur formulation laconique nous invite cependant à aller voir de plus près puisque l'on relève une construction parallèle qui décline la construction grammaticale. *Faire de l'École* où il s'agirait de ré-instituer l'École avec une majuscule. Celle-ci définit alors comme un espace surplombant, qui organise la transmission des savoirs. *Faire la classe* avec un *c* minuscule pointerait le quotidien de l'enseignant non pas moins noble mais évalué

à l'échelle de l'organisation relationnelle de *faire la classe à quelqu'un*.

C'est à partir du titre que s'inscrit la perspective novatrice du récent ouvrage de P. Meirieu. Elle repose sur un paradoxe en prônant un retour aux sources de la relation et des gestes professionnels de l'enseignant avec la classe.

La première partie, « L'École : principes pour une institution », énonce la double fondation de l'École : un service et une institution. Pour articuler ces deux éléments, trois conditions sont requises. D'abord, le respect des interdits anthropologiques de l'ordre de l'inceste, le refus de la violence et celui de nuire à autrui. Deuxième niveau : penser par soi-même selon le principe kantien qui libère de fait l'individu. Et enfin, une invitation à suspendre les contraintes de la production qui montre que le plus important, c'est de *comprendre* davantage que de *réussir* (Piaget). En corollaire, évidemment interviennent les principes de la laïcité qui permettent de délivrer des formes contemporaines d'emprise sur les esprits ; celles exercées par les pouvoirs de séduction des médias. Parmi les fondamentaux, l'auteur met en avant l'idée que l'école publique doit constituer son propre recours pour les élèves dits en difficultés.

La deuxième partie, « Le maître : tensions pour un métier », balise à travers onze repères les contradictions inhérentes à l'enseignement. Une sorte de vade-mecum synthétique pour mener une analyse réflexive sur les tensions de l'exercice du métier d'enseignant. Au-delà, en troisième partie, vingt repères quadrillent la pratique de la classe envisagée dans ses éléments constitutifs, voire ses contraintes, qu'il s'agit de prendre en compte.

Enfin, en dernière synthèse, P. Meirieu recense « *les noyaux durs* » sur lesquels le travail reste à faire. Cinq chantiers ; dénommés par exemple « *la raffinerie scolaire* » ; illustrent de façon métaphorique les obstacles à une école post-républicaine sur les bases de la démocratie participative moderne.

Il n'est pas indifférent que ce soit le centième titre de la collection « Pédagogies références » qui aborde les fondamentaux de l'école contemporaine. La prise de position lucide permet de ne pas être prisonnier d'enjeux idéologiques marqués qui brouillent et servent souvent peu le débat sur l'école. La thèse principale vaut valeur d'argumentaire dans la manière de penser les choses. Articuler de manière souple le trépied de la fonction éducative scolaire : un retour aux principes des Lumières ; l'essence

de l'humanisme dans la croyance de l'acculturation bien acquise pour l'individu qui peut *profiter* au collectif ; un descriptif des tensions de l'enseignement et des repères pour assurer un socle optimisé de réussite dans la façon de faire la classe. Tout ceci permet d'échapper aux écueils du lamento nostalgique autant qu'à un volontarisme aveugle.

S'il y a bien constat du déclin des institutions, il appartient à la communauté des chercheurs, des formateurs, des praticiens et des parents d'élèves de reconfigurer des espaces éducatifs inédits. Qui, gagnant en autonomie, perdent en certitudes ; qui, mettant l'enfant au centre du système éducatif, pensent le savoir comme objet de médiations utiles à la construction identitaire de l'élève.

Ce livre n'est peut-être pas le « *véritable manuel de pédagogie pour l'École d'aujourd'hui* » tel que l'annonce la quatrième de couverture, mais il nous parle d'un *essentiel* sur lequel il faut inlassablement revenir. Aux lecteurs de faire l'École et la classe à la lumière d'une pensée qui sait capitaliser l'histoire de l'éducation et de ses différents systèmes pour mieux orienter l'urgence du présent.

Catherine Dupuy

À propos du billet de Raoul Pantanella (n° 424, mai 04) « Minutes de silence dans les rangs... »

Le billet de Raoul Pantanella me gêne absolument. L'impression d'un immense amalgame où, sous prétexte d'asséner des vérités (oui le terrorisme d'état de Sharon est aussi horrible que celui du Hamas et autres) on procède à un immense méli-mélo qui ne peut déboucher que sur le cynisme.

1°) Raoul Pantanella et beaucoup d'entre nous condamnent — au risque d'être taxés par les intégristes et fanatiques de ce bord-là d'antisémitisme — le terrorisme d'état israélien ; il y a même des La Bollardières israéliens qui, avec beaucoup plus de risques que nous, le dénoncent aussi. Des dénonciations parallèles sur le terrorisme des kamikazes palestiniens manquent peut-être à l'appel (mais cela peut évoluer : voir la dernière réunion de la Ligue Arabe).

2°) On ne voit pas en quoi les banlieusards de la gare d'Atocha peuvent être peu ou prou impliqués dans le conflit israélo-palestinien (Madrid a même été un lieu de rencontres entre les deux parties) ou dans les crimes de guerre et contre l'humanité perpétrés par les troupes du guépéiste Poutine en Tchétchénie. Le peuple espagnol subit, faut-il le rappeler, avec une grande dignité, les méfaits de terroristes intérieurs de l'ETA pour lesquels subsistent, bien qu'ils assassinent ceux qui au sein même de l'ETA ont

lutté contre Franco et qui n'ont pas voulu confondre Felipe Gonzalez et le Caudillo, une bizarre complaisance envers une gauche extrême.

Était-il besoin que mes collègues (principale et adjoint) rappellent un événement dont il aurait fallu être privé de TV, de radio et de journaux pour en ignorer l'existence et l'importance ? Faudrait-il, parce qu'on est de gauche, soupçonner cette décision d'être portée par de tortueuses arrière-pensées politiques (une minute de silence pour les banlieusards de la gare d'Atocha — travailleuses, travailleurs — aurait pour but d'aider le gouvernement Aznar empêtré dans ses mensonges ?) ?

Oui, cet attentat comme celui du 11 septembre, constitue un pas de plus dans la barbarie. Oui, l'ampleur et la nature des massacres nous touchent, si j'ose dire, de plein fouet. Oui, aussi, nous avons des amis espagnols et nous nous devons, le geste fût-il symbolique, d'essayer de leur témoigner notre compassion et notre amitié.

J. F. Launay, ex-principal de collège,
9, rue Gérard-Philipe, 85400 Luçon.

Le billet du mois est d'abord un billet du moi, d'humeur. Il n'engage que son auteur et n'exprime pas la position du CRAP et des cahiers que l'on peut apercevoir sur le sujet dans le n°423 page 7 et 8.

J'ai des raisons toutes personnelles pour aimer le peuple espagnol et être horrifié par l'abomination de l'attentat de Madrid. Et je suis tout particulièrement admiratif devant la manière dont les Espagnols ont su éviter le piège grossier que la droite politique et Aznar en particulier leur tendaient. Les attentats terroristes me révulsent, c'est dit dans le billet, et si je n'ai pas le discours d'escorte compassionnel convenu et attendu, cela ne signifie pas que je ne déplore pas les morts, comme tout un chacun.

Dans ce texte, je dis trois choses qui en constituent le sujet :

- 1. Le terrorisme d'État est aussi abominable et aussi condamnable que le terrorisme politique / religieux / crapuleux, disons, privé.*
- 2. L'exploitation par les États de la légitime émotion qui nous étreint devant les attentats n'est jamais exempte de calculs politiques « cyniques ».*

3. Dans le contexte français actuel, les minutes de silence imposées sans explications comme ce fut le cas à Vénissieux et ailleurs sont impraticables.

Ce que je trouve tout à fait inapproprié pour ne pas dire plus, c'est le fait d'imposer le silence et ensuite de vouloir sanctionner les récalcitrants. Mais je peux comprendre tout à fait que les chefs d'établissement soient bien embarrassés pour justifier une action qui a forcément des implications politiques. Alors le mieux serait dans ces cas-là de laisser les choses se faire sur la base du volontariat pour les profs et les élèves. Comme pour les défilés du 11 novembre ou du 14 juillet.

Et ceux qui ne veulent pas marcher d'un même pas national et se recueillir dans la compassion officielle n'ont pas à se justifier. C'est aussi cela la laïcité : cette liberté individuelle-là.

Raoul Pantanella.

Numéros disponibles & prix (port compris)

280	Apprendre 1	4,57 €	397/398	Changer l'école primaire	11,20 €
281	Apprendre 2	3,81 €	399	La médecine dans l'école	8,80 €
283	Syndicalisme et pédagogie	3,81 €	400	Osez l'oral	8,80 €
284-285	Langues vivantes	5,34 €	401	Débattre en classe	8,80 €
286	Ce qui a changé dans les collègues	4,12 €	402	Des grandes œuvres pour tous	8,80 €
287	Violences à l'école	4,12 €	403	Les lycées professionnels	8,80 €
288	Apprendre 3 (Apprendre par le corps)	4,12 €	404	Quoi de neuf à la doc ?	
289	Lycées agricoles + ATP 3	4,12 €		Des pistes pour changer le collège	8,80 €
294	Arts plastiques	4,12 €	406	Faire la classe au quotidien	8,80 €
295	La voie technologique et professionnelle	4,57 €	407	ZEP-REP, l'éducation prioritaire	8,80 €
296	À l'école, l'intégration	4,12 €	408	Savoir, c'est pouvoir transférer ?	8,80 €
297	Enseignant, chercheur, formateur	4,12 €	409	Expérimenter en sciences	8,80 €
298	Les contenus d'enseignement	4,12 €	410	À quoi sert l'école ?	8,80 €
299	Culture mathématique et enseignement	4,12 €	411	Quand les élèves se mettent en danger	8,80 €
301	Audiovisuel	4,12 €	412	Souffrances de profs	8,80 €
302	Éthique et pédagogie	4,12 €	415	Existe-t-il une vie scolaire ?	8,80 €
307	Éducation à la santé	4,12 €	416	Analysons nos pratiques 2	8,80 €
308	Enseigner l'économie	4,12 €	417	Poésie poésies	8,80 €
309	Les ZEP, années 90	4,12 €	418	Premiers pas dans l'enseignement	8,80 €
310	L'école après l'école	4,12 €	419	L'école et la pluralité ethnique	8,80 €
314-315	Nouveaux élèves, nouveaux maîtres	5,34 €	420	Enseigner la littérature	8,80 €
317	Les modules en seconde	4,12 €	422	Apprendre à lire, quoi de neuf ?	8,80 €
318	Éducation à la consommation	4,12 €	423	75 langues en France, et à l'école ?	8,80 €
323	Les religions à l'école laïque	4,12 €	424	Le travail de groupe	8,80 €
325	La décentralisation	4,12 €	425	Les sciences humaines et les savoirs de l'école	8,80 €
327	Les premiers pas dans le supérieur	4,12 €	426	L'autorité	8,80 €
329	Français-Philosophie	4,12 €			
334	Les sciences de l'éducation : quel intérêt... ?	4,12 €			
335	La formation des enseignants. I. Les enjeux	4,12 €			
336	Aider à travailler, aider à apprendre (ATP 4)	4,57 €			
339	École et familles : quel partenariat ?	4,57 €			
342-343	Des enseignants suffisamment solides	5,34 €			
344-345	Apprendre à raisonner ?	6,10 €			
347	La pédagogie coopérative	4,12 €			
348	La technologie pour tous	4,12 €			
349	Un peu plus d'imagination !	4,12 €			
350-351	Innover, encore	6,10 €			
352	L'école maternelle	5,34 €			
353	Les langues anciennes	4,12 €			
354	L'effet-établissement	4,12 €			
355	L'école dans les DOM - TOM	4,12 €			
357-358	Apprendre avec la presse	6,10 €			
359	L'école allemande, un modèle ?	4,12 €			
361	L'EPS, réalités et utopies	8,80 €			
362	À l'heure d'internet + CD Rom	10,40 €			
363	Lire et écrire à la première personne	8,80 €			
364	Le droit à l'école	8,80 €			
365	L'école rurale, une école d'avenir	8,80 €			
366	Quand les élèves posent problème	8,80 €			
367-68	Apprentissages et socialisation	11,20 €			
369	Du bon usage des manuels	8,80 €			
370	Faut-il avoir peur de l'autoformation ?	8,80 €			
371	Le monde de l'art et l'école	8,80 €			
372	Filles et femmes à l'école	8,80 €			
373	Décrire dans toutes les disciplines	8,80 €			
374	Des sens à la sensibilité : quelle éducation ?	8,80 €			
375	Face à la violence	8,80 €			
376/377	Quelle pédagogie pour les lycées ? (N° spécial)	9,60 €			
378	Apprendre des autres, l'éducation comparée	8,80 €			
379	Mémoire, histoire et vigilance	8,80 €			
380	Notre métier, notre identité	8,80 €			
381	L'intelligence, ça s'apprend ?	8,80 €			
382	La bande dessinée	8,80 €			
383	L'administration tue-t-elle la pédagogie ?	8,80 €			
384	L'autonomie de l'enseignant	8,80 €			
385	Travailler aussi en grand groupe + Comment faire avec les réformes ?	8,80 €			
386	Esprit critique, es-tu là ?	8,80 €			
387	Les examens	8,80 €			
388/389	Écrire pour apprendre	11,20 €			
390	Peut-on être « conseiller » pédagogique ?	8,80 €			
391	L'école et l'exclusion	10,40 €			
392	L'enseignement aux USA	8,80 €			
393	Accompagner, une idée neuve en éducation	8,80 €			
394	Musique !	8,80 €			
395	L'éducation toujours nouvelle Comment fait-on avec les réformes (2 dossiers)	8,80 €			
396	L'odyssée des réseaux	8,80 €			

Complétez votre collection

Les « Retours sur... » :

Retours sur... la question du voile	5,34 €
Retours sur... le temps de l'élève	5,34 €
Retours sur... la pédagogie différenciée	6,10 €
Retours sur... l'éducation à la citoyenneté	6,10 €
Retours sur... le collège	6,10 €

Autres publications :

Actes du colloque	
du cinquantenaire des Cahiers	13,72 €
Une idée positive de l'école	21,34 €
Écrire, un enjeu pour les enseignants	12,35 €
Éducation en mouvements	5,34 €
Comprendre les énoncés et les consignes	11,43 €
La règle... il faudrait peut-être qu'on m'explique	14,60 €
Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ?	14,64 €
Élèves actifs, élèves acteurs	15,60 €
Les TPE, vers une autre pédagogie	15,60 €
Classes relais, l'école interpellée	15,60 €
Croisements de disciplines au collège	15,60 €
Accompagner les PPCP	15,60 €
Élèves, professeurs, apprentissages, l'art de la rencontre	15,60 €
Élèves à problèmes ou problème(s) de l'école ?	9,15 €

Offres dans la limite des stocks disponibles, ces prix sont valables pour la France métropolitaine. Pour les DOM TOM et l'étranger ajouter 3,05 € par commande pour les frais de port en prioritaire.

Cahiers pédagogiques, Vente au numéro,
BP 72 402, 44 324 Nantes Cedex 3.
Tél. 02 40 52 36 93 • Fax. 02 40 50 74 93
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>
E-mail : cahier.peda.nantes@wanadoo.fr

Comment régler votre commande ?

- Par chèque postal ou par chèque bancaire (sauf Eurochèques).
pour les commandes U.E. et DOM TOM.
- Par virement administratif
(pour établissements et institutions).
- Par mandat postal international ou virement à notre compte bancaire Crédit Mutuel pour les commandes hors U.E. (Caisse de Crédit Mutuel Paris 3^e - 4^e, le Marais-Bastille).
Code banque : 10278 - Code guichet : 06041.
N° de compte : 00028882940 - Clé RIB : 67.

Directeur de publication :
Richard Étienne

Rédacteur en chef :
Pierre Madiot

Rédactrice en chef adjointe :
Florence Castincaud

Comité de rédaction :

Michèle Amiel • Odile Brouet
Élisabeth Bussienne • Françoise Carraud
Odile Chenevez • Marie-Christine Chycki
Jacques Crinon • Isabelle de Peretti
Richard Étienne • Hélène Éveleigh
Jacques George • Alain Jaillet
Monique Lafont • Françoise Lorcerie
François Malliet • Raoul Pantanella
Christophe Roiné • Élisabeth Thuriet
Michel Tozzi • Noëlle Villatte
Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du CRAP :

Présidente : Élisabeth Bussienne
Vice-président : Jacques George
Secrétaire g^{al} : Philippe Watrelot
Trésorière : Jacqueline Taillandier
Autre membre :
Jean-Michel Zakhartchouk

Adhésion au CRAP : 25 €

Abonnement + adhésion :

- France : 76,90 €

- CEE : 92,90 €

- DOM-TOM : 85,90 €

- Étranger hors CEE : 108,90 €

Tout abonnement qui nous parvient avant le 25 du mois vous permettra de recevoir les *Cahiers pédagogiques* dès le mois suivant. Envoyez vos noms et adresse complète accompagnés d'un chèque au secrétariat du CRAP-Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Pour les établissements publics, nous acceptons un bon de commande et le paiement par mandat administratif.

Les *Cahiers pédagogiques* sont édités par le Cercle de recherche et d'action pédagogique (CRAP), association loi 1901. Les membres de l'équipe de rédaction sont des praticiens qui exercent dans tous les secteurs de l'école (primaire, secondaire, supérieur, formation; enseignement, vie scolaire, documentation, direction...).

PAO : Marc Pantanella • Photogravure et impression : Groupe Horizon (Gémenos).
N° d'inscription à la CPPAP : 53 302 • ISSN 008-042 X • Tirage : 5 700 exemplaires.

SOMMAIRE

Pour correspondre avec les Cahiers pédagogiques...

Pour toute correspondance concernant :

Rédaction en chef et rubriques :

Pierre Madiot, 34, allée des Consuls, 44350 Guérande. Tél. : 02 40 24 05 92
Fax : 02 40 24 51 09, E-mail : pierre.madiot@wanadoo.fr

Florence Castincaud, 2, rue Ambroise-Paré, 60180 Nogent-sur-Oise.
E-mail : florence.castincaud@wanadoo.fr

Les communiqués : Françoise Carraud, 1, place Croix-Paquet, 69001 Lyon.
Tél. : 04 72 07 83 16. Fax : 04 72 98 85 31, E-mail : fcarraud@club-internet.fr

Des livres pour nous : Jean-Michel Zakhartchouk, 2, rue Ambroise-Paré, 60180 Nogent-sur-Oise. E-mail : jeanmichel.zakhartchouk@wanadoo.fr

Actualités éducatives : Marie-Christine Chycki, 2A, rue Poullain-Duparc, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 79 19 21.

Et chez toi ça va ? : Florence Lenoble, hameau de Pech-Salamou, 11240 Donazac. Tél. : 04 68 69 52 74. florence.Lenoble@mageos.com

Faits & idées : Raoul Pantanella, chemin de Ste-Anne, 83170 Camps-la-Source. E-mail : raoul.pantanella@wanadoo.fr

Nos prochains numéros :

427 : Enseigner les maths aujourd'hui

428 : Deux dossiers : De l'enseignement spécialisé à l'École intégrante - L'École en Italie

429-430 : Deux dossiers : La motivation - Les retraités de l'Éducation

Pour contacter les correspondants académiques du CRAP

Aix-Marseille	Nicole Berreby-Hartmann, 29, rue Lulli, 13001 Marseille. Tél. : 04 91 33 06 22. nicole.berreby@wanadoo.fr
Besançon	Jean-Michel Faivre, 6, rue de l'Église, 25115 Pouilley-les-Vignes. Tél. : 03 81 55 91 41. jean-michel.faivre@wanadoo.fr
Bordeaux	Marie-France Ravier, 508, avenue Cronstadt, 33000 Bordeaux. Tél. : 05 58 06 23 71. marie-france.ravier@wanadoo.fr
Grenoble	Françoise Faye, École du Revol, 38380 Saint-Laurent-du-Pont. Tél. : 04 76 55 21 44. france.faye@wanadoo.fr
Lille	Marie-Christine Presse, 6, rue de la Coignée, 62000 Arras. Tél. : 03 21 59 17 15. mc.presse@wanadoo.fr
Lyon	Roxane Caty-Leslé, 38, rue des Sources, 69130 Écullly. Tél. : 04 78 35 32 43. Roxane.caty-lesle@ac-lyon.fr
la Martinique	Catherine Maurice, 35, rue Calalou, 97233 Schoelcher. Tél. : 05 96 52 04 31. acaty@wanadoo.fr
Montpellier	Catherine Dupuy, 3, rue Braille, 34070 Montpellier. Tél. : 04 67 06 99 96.
Nancy	Laurent Nembrini, 18, avenue des Sources, 55000 Bar-le-Duc. Tél. : 03 29 79 13 39. Laurent.nembrini@wanadoo.fr
Nantes	Marie-Hedwige Denis, 76, rue du Château-d'Eau, 44400 Rezé. Tél. : 02 40 84 08 69. mhdenis@wanadoo.fr
Nice	Hervé Dupont, 128, avenue de la Lanterne, Les Glycines, 06000 Nice. Tél. : 04 93 71 59 33. h.dupont@wanadoo.fr
Poitiers	Maurice Lamy, 5, Impasse Champ-Rocher, Limalonges, 79190 Sauze Vaussais. Tél. : 05 49 07 62 37
Rennes	Marie-Christine Chycki, 2A, rue Poullain-Duparc, 35000 Rennes. Tél. : 02 99 79 19 21. marie-christine.chycki@wanadoo.fr
Réunion	Jean Chatillon, 70, rue de Caen, 97400 Saint-Denis-de-la-Réunion. jean.chatillon@wanadoo.fr
Rouen	Sylvie Bizien, 5, rue Armand-Toutain, 76400 Fécamp. Tél. : 02 35 29 18 37. sylvie-bizien@wanadoo.fr
Strasbourg	Catherine Raffin, 17, rue des Vosges, 67202 Wolfisheim. Tél. : 03 88 78 41 07. cdmn.raffin@evc.net
Toulouse	Cécile Laharie, 21, rue des Auques, 81200 Aussillon. Tél. : 05 63 98 51 25. cécile.laharie@free.fr
Belgique	Martine Loiseau, 126, Chaussée d'Ixelles, 1050 Bruxelles. Tél. : 0032(0) 25 12 36 60. martineloiseau@hotmail.com