



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 énervée. A 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 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». La compétence disciplinaire et la majesté du savoir suffiront à nouveau à «tenir» une classe. 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 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

A partir de l'analyse des propos de deux ministres qui s'étaient voulus «restaurateurs de l'autorité», Denis Meuret (qui a participé aux Assises 2004) 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.

Témoignage

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. A 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 tou-

jours 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 agitons et perdons notre crédibilité; la colère, la perte



enseignants puissent fonctionner comme avant, quand les parents n'étaient pas encore des «usagers», quand la scolarité obligatoire n'allait pas jusqu'à 16 ans, 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 des élèves». 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 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 (Grissay, 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

Un problème de discipline?

Que disait, sur ce sujet, le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de 1882?

«L'élève le plus emporté et qui paraît le plus intraitable est toujours démonté et vaincu par le calme du maître. Eclairons ce point par un exemple. Un désordre grave s'est produit dans la classe, une punition a été jugée nécessaire, le maître l'a infligée. Ce qui peut arriver de plus grave alors, c'est une sorte de révolte de la part de l'élève qui est l'objet de cette répression; cette révolte se traduit par un geste malséant, par un mot peu convenable, mettons les choses au pire, par une parole injurieuse. L'enfant agit évidemment sous l'empire d'un sentiment violent, son imagination s'exalte, d'autant plus qu'il sent auprès de lui des témoins de la lutte qui s'engage et que, parmi eux, il s'en trouve un certain nombre peut-être prêts à l'admirer.

Si le maître engage la lutte avec l'enfant, le voilà dans la nécessité très grave ou de céder, ce qui compromet son autorité, ou d'employer la force, ce qui compromet sa dignité. L'instituteur, maître de lui-même, songe d'abord qu'il est homme et qu'un homme ne saurait être insulté par un enfant. Il se contente donc de sourire au spectacle de cet être faible qui commet l'erreur de se croire un moment le plus fort; il apaise d'un simple geste l'émotion qui s'était manifestée dans la classe. Il évite de parler au coupable et, s'il a une observation courte à faire, c'est aux autres qu'il l'adresse, c'est sous le ridicule et presque d'un seul mot qu'il abat cette grande colère. Le petit rebelle était préparé pour le combat, son épée a frappé dans l'eau, il est désarmé, il est vaincu et tout honteux de son escapade. Dans une heure, le maître peut l'appeler et lui tenir le langage de la raison. Il pourra l'écouter, il demandera pardon, il acceptera la punition. Le maître qui, par sa tenue, par ses gestes, par ses éclats de voix désordonnés, par ses colères constantes, vraies ou feintes, par des menaces exagérées qu'il lui est impossible de mettre à exécution, apparaît ridicule se retrouve complètement perdu aux yeux de ses élèves. Il ne les dominera jamais, il ne les disciplinera pas. Arrivât-il à les battre, il ne les empêchera pas de se moquer de lui.»

Jean Gaillard, Article «Discipline scolaire», Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, dirigé par Ferdinand Buisson, édition de 1882

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

de sang-froid nous amènent à des extrémités que nous regrettons très vite. Faire preuve d'autorité, c'est refuser d'abuser de son pouvoir, ne pas tout demander à la puissance des «armes» que l'institution nous confie et trouver des solutions personnelles.

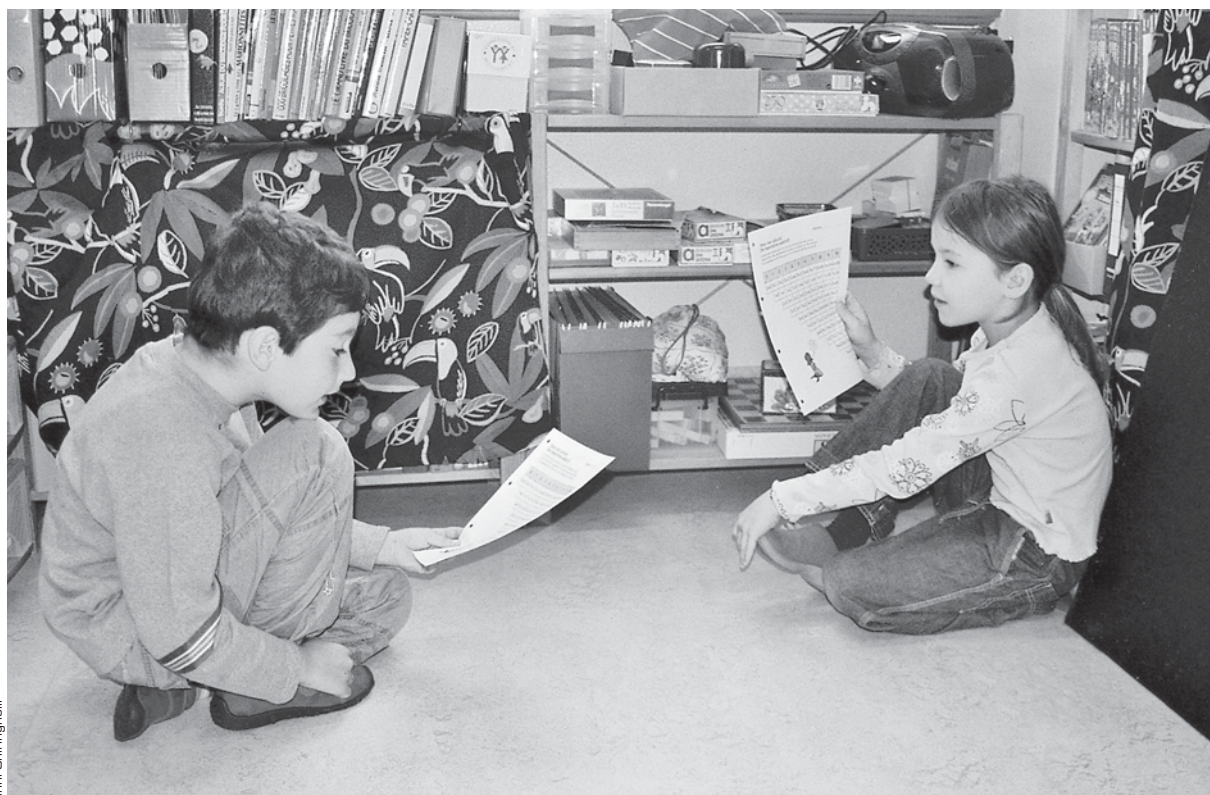
J'ai compris qu'il ne fallait rien laisser passer, tout en étant juste – l'injustice est sans doute ce que les élèves vivent le plus mal. Aussi ai-je imposé quelques règles, simples et peu nombreuses. Je m'attelle à les appliquer fermement et systématiquement. Si un élève se trouve en faute, il en paye 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 preuve 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.

Ce texte est paru dans le no 426 des Cahiers pédagogiques (voir p. 39).



© Gianni Ghiringhelli

Pour les enfants, être traités comme une personne semble plus important qu'avoir des droits dans le cadre de la vie scolaire

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 Grissay, 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 «déviant» 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.

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

Ce texte est paru dans le numéro 426 des Cahiers pédagogiques. Le dossier 426 des Cahiers pédagogiques sur l'autorité ainsi que le n° 451 sur la sanction sont épuisés sous la forme papier; ils sont en vente sous forme PDF par téléchargement sur le site des Cahiers pédagogiques: http://www.cahiers-pedagogiques.com/boutique/achat_pdf.php

- P. Canivez, 1990, *Eduquer le citoyen*, Hatier, Paris.
 L. Ferry, 2003, *Lettre ouverte à ceux qui aiment l'école*, Odile Jacob, Paris.
 A. Grisy, 1997, «Evolution des acquis cognitifs des élèves au cours des années de collège», Paris, MEN-DEP, *Dossiers Education et Formation*, n° 88, Paris.
 D. Meuret, 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.
 P. Sammons 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.

Bibliographie

- 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 (http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced_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'Emile, 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.

Références

Philippe Meirieu, *Nouvelles missions et nouveaux défis pour l'école et les enseignants*
 Article paru dans la *Revue du GRIP*, n° 9, mai-juin-juillet 2001

Le chien est une viande goûteuse

C'est que, en cherchant à démontrer le caractère utile des savoirs scolaires, on rate le problème central: leur place dans l'univers symbolique des jeunes. Soyons volontairement triviaux: je peux vous démontrer que, comme l'affirment les Amérindiens, le chien est une viande goûteuse, nourrissante, bon marché, sans danger pour votre santé. La démonstration est imparable. Mais vous n'en préférerez pas moins consommer des fast-foods! Et je doute que, malgré la qualité rhétorique et toute l'autorité scientifique que je pourrai mettre dans la balance, beaucoup de lecteurs fassent un méchoui avec leur chien dimanche prochain. C'est que «la place» du chien, l'espace symbolique qu'il occupe dans les familles contemporaines, sont plus importants que le caractère «utile» de son usage. Toutes proportions gardées, il en est de même pour les savoirs scolaires que refusent les «barbares»:

inutile de perdre du temps à démontrer leur utilité, ils sont d'avance disqualifiés. (...)

C'est sur ce terrain-là qu'il faut travailler si nous ne voulons pas laisser les barbares dériver et l'école se vider de toute substance: l'école ne trouvera le chemin du désir d'apprendre que si elle se donne explicitement la mission de transmettre une culture universelle qui reconstitue la chaîne généalogique et restaure la filiation de «l'humain». Non point en arrachant les cultures vernaculaires pour imposer aux forceps une culture scolaire standardisée. Mais en s'attachant à ce qui, dans les cultures qui s'expriment, résonne en chacun, touche aux invariants de l'humain et relie un être singulier à ses semblables. Aucune renonciation dans cette démarche, bien au contraire. Une exigence forte qui articule l'intime et l'universel. ●