

**« Le cœur ne se laisse guider
que par le cœur. »**



22 Peut-on éduquer sans violence ?

Baguette en main, il était facile de commander. On frappait volontiers les chenapans. Sous les coups ils apprenaient vite à obéir sans rouspéter. C'était ainsi autrefois, c'était l'horreur !

Et qu'en est-il aujourd'hui ? Voici une anecdote véritable : Un élève rend un travail bâclé, l'enseignant lui demande de le refaire, l'élève effronté lui répond : « Tu rêves ou quoi ? Le refaire, non mais ça va pas ? » Quel présent atroce !

L'exemple n'est pas trop extrême, on en trouve des pires dans la vie scolaire de tous les jours. Comment peut-on enseigner dans de telles conditions ? L'école, obligée de respecter le plan d'enseignement, ne peut le faire que si les élèves, et non seulement l'enseignant, prennent leurs tâches au sérieux et s'ils réalisent, en plus, ce qu'on attend véritablement d'eux.

Aujourd'hui, à l'école, nous payons les conséquences des mouvements antiautoritaires des années soixante et soixante-dix. Partant d'une critique absolument indispensable de toute forme d'oppression, nous sommes parvenus à une critique et à une condamnation de tout type de pouvoir. Jakob Burkhardt y a contribué en affirmant que le pouvoir est néfaste *en soi*.

Nous aurions pu tout aussi bien nous référer à Pestalozzi : « *Ce n'est pas le pouvoir, mais l'homme qui le détient, le responsable de sa perte. Toutes les conséquences du pouvoir sont sacrées et bonnes, si celui qui commande est fidèle, si sa parole est sincère et sa fidélité aussi immobile (ferme) que les étoiles sont immobiles.* » [Sämtliche Werke. (Œuvres complètes) 12, 49]

Qu'est ce que le pouvoir ? C'est tout simplement la *possibilité qu'une personne a de soumettre le comportement ou le destin d'une autre personne à sa*

propre volonté. Si moi, en tant qu'enseignant, je choisis d'étudier le thème des cochons d'Inde, le destin de mes élèves sera celui d'étudier la vie de ces petits rongeurs. Je soumetts leur *comportement* à ma volonté en leur demandant de bien les observer et de me dire ce qu'ils ont constaté. Où est le mal dans tout ça ?

En d'autres mots, il faut que le *pouvoir* d'un maître soit indiscutable afin qu'il puisse entreprendre son travail.

Mais comment répondre alors à l'argument que l'usage du pouvoir est néfaste pour résoudre un conflit ? La méthode de Gordon (sans perdants) ne requiert-elle pas, précisément, de renoncer à l'usage de ce pouvoir ? La réponse est simple : *Seulement celui qui détient le pouvoir peut y renoncer*. De ce fait, pour un enseignant en début de carrière, sans expérience et qui est face à une classe indisciplinée (il y en a toujours eu), il lui est pratiquement impossible de se servir de la méthode de Gordon pour résoudre les conflits qui l'accablent déjà en commençant son cours. Que peut-il obtenir de ses élèves en hurlant pour se faire entendre au milieu du vacarme ? Comment peut-il, dans ces conditions, leur demander d'avoir la bonté de venir s'asseoir autour de lui afin de discuter ensemble les problèmes de la classe ? Que peut-il obtenir de ces enfants-là, qui le narguent avec des grimaces et lui démontrent leur mécontentement en lui sortant ses documents du cartable et en les éparpillant allègrement ? On comprend vite que sans *pouvoir* il est perdu. Lorsque j'étudiais les méthodes de Gordon avec les jeunes qui voulaient devenir enseignants, je leur conseillais de ne pas lâcher le *pouvoir* tant qu'ils n'avaient pas d'*autorité*. Un enseignant n'abandonne pas le *pouvoir ou commandement* parce qu'on le lui arrache des mains, il s'en sépare de plein gré, quand il s'aperçoit que les enfants se développent mieux si un sentiment de communauté remplace le pouvoir.

Retournons au chaos décrit plus haut. Autrefois, face à un cas aussi précaire, le maître obtenait le respect de ses élèves en leur assenant des coups de baguette, canne, fouet ou d'un objet semblable. Fort heureusement leur usage est tombé en désuétude. Aujourd'hui, on *commande sans violence* : on se sert de son *autorité*. Il en était de même autrefois, celui qui avait une certaine autorité se passait, sans autre, de baguette.

Posons-nous la question : Qu'est-ce que l'autorité ? Nous disposons de deux formes d'*autorité*. Ayant une fonction officielle, les enseignants font partie d'une institution juridiquement définie et ils sont également porteurs du pouvoir correspondant à cette fonction. Ce *pouvoir institutionnel* nous l'exerçons face aux élèves en leur exigeant des choses, en évaluant et en no-

tant leurs travaux, en leur sommant d'obéir au règlement scolaire. Mais les élèves n'ont que faire de ces directives juridiques, ce qui compte à leurs yeux c'est l'enseignant en tant qu'être humain. Dans la mesure où ils se sentent obligés à suivre ses instructions, ils répondent, non pas à son autorité *institutionnelle*, mais à son autorité *personnelle*.

L'autorité personnelle a quelque chose de mystérieux. Deux personnes peuvent se mettre face à la même classe d'élèves et utiliser les mêmes termes pour leur demander de faire un devoir. Dans un cas, les élèves vont obéir sans problème, dans l'autre ils feront comme s'ils n'avaient rien entendu. Cela n'a donc rien à voir avec les mots employés mais avec leur intensité tout comme avec celui qui les prononce. Cette intensité dépend du *charisme* de la personne, face auquel réagissent spontanément petits et grands. Ce *charisme* révèle quelque chose sur la crédibilité, la sincérité, la compétence, la force de volonté, la confiance, et le sérieux d'un être humain. Souvent, nous réagissons immédiatement au *charisme* d'une personne, soit avec acceptation, indifférence ou rejet. Cette réaction a un lien avec la *résonance*. Si l'apparence et la présence d'une personne produisent une *résonance* quelconque sur les autres, elle deviendra une *autorité* pour elles, elles la prendront au sérieux et lui obéiront sans se sentir opprimées. L'autorité authentique n'opprime personne, au contraire, elle guide les gens et les rend meilleurs.

Prenons un exemple : Lors d'un camp, un apprenti enseignant voyait que des enfants embêtaient et torturaient un autre en l'excluant de leurs jeux. Il leur parla très correctement du comportement qu'ils avaient envers leur camarade, il essaya de leur faire comprendre ce que l'enfant exclu éprouvait et il a fait appel à leur *conscience*. « Malgré mes efforts », dit-il, « dès que je tournais les talons, ils l'embêtaient à nouveau, comme si je ne leur avais rien dit. » Ce maître-là manquait d'*autorité*, ses paroles n'avaient aucun effet sur les enfants.

Ceci nous montre comment fonctionne l'*autorité authentique*. Comme Goethe l'a dit : nous sommes des créatures « au sein desquelles il y a deux âmes » - l'une nous enferme dans nous-mêmes et nous rend égoïstes, l'autre nous élève au-dessus de nous-mêmes pour aller en quête de la bonté qu'il y a en nous, et qu'il y a même au fond de tout « mauvais garnement ». Dans certaines circonstances un enfant peut avoir un comportement antisocial, mais chacun porte en lui le potentiel pour comprendre les autres et pour les approcher avec respect, en bref : un potentiel de bonté. On peut observer ici l'effet de l'autorité authentique : *À travers elle (et seulement à travers elle) on*

obtient, chez les enfants, le triomphe du potentiel de bonté sur celui de la méchanceté. L'autorité authentique réveille et fortifie chez l'enfant sa vraie essence, sa vraie nature, elle l'aide à être, à devenir lui-même.

Un enseignant n'aspire pas seulement à atteindre des succès éphémères. Il n'est pas satisfait – pour revenir à notre exemple – si les enfants cessent d'importuner leur camarade et l'intègrent dans le groupe. Ce qu'il veut c'est que *tous* les protagonistes *grandissent* en tirant les leçons d'un conflit, et qu'ils développent ainsi une attitude pouvant leur être utile dans d'autres circonstances. Pour citer Pestalozzi, l'*autorité* aspire à mettre en lumière ce qu'il y a *au fond* de chaque être humain, son but est de développer le potentiel de bonté qu'il y a *enfoui dans nos cœurs* c'est-à-dire : l'empathie, la consolation, le courage, la gratitude, le sentiment de justice et de communauté.

Bien sûr, l'*autorité* n'est pas une qualité qu'on possède ou qu'on ne possède pas ; certains en ont plus que d'autres. D'après Pestalozzi, l'autorité est une faculté qui peut se *développer* comme n'importe quelle autre. Par conséquent, le degré d'autorité perceptible est toujours un mélange de talent *naturel* et de travail délibéré pour le *cultiver*. Si le talent naturel est grand et qu'il n'y a pas de travail pour cultiver l'aspect moral, l'autorité peut devenir dangereuse. Celui qui possède ce genre d'autorité peut enthousiasmer les gens, les guider, mais peut également les tromper et les inciter à faire le mal. L'histoire de l'humanité est remplie d'exemples de ce genre. Ainsi, si le talent naturel est grand, il faut absolument s'empresser de cultiver l'aspect moral, c'est-à-dire : développer un sens de la responsabilité. Par rapport au développement ou « culture » de l'autorité, les points suivants sont essentiels à mes yeux :

- Avant tout, il faut avoir le courage de croire en sa propre autorité et de la mettre à l'épreuve. Si on la perd, il faut changer de métier. Les meilleures intentions, la préparation la plus minutieuse, les idées les plus brillantes, les idéaux les plus élevés ne servent à rien sans autorité. C'est sur son terrain que tout pousse.
- Pour cela il nous faut, en tant qu'enseignants, réagir avec fermeté face à tout ce qui pourrait ébranler notre autorité. Ceci semble nous mener à une série d'arguments en boucle ou, si l'on veut, à un cercle vicieux dont la logique semble difficile à briser : Pour agir avec conviction, face à tout ce qui diminue notre autorité, il faut avoir pas mal d'autorité, autrement, nos élèves ne nous prennent pas au sérieux.

- Puisque l'autorité authentique exige d'avoir confiance en soi et d'avoir une certaine dose d'amour propre, le développement personnel est une tâche essentielle dans la carrière d'un enseignant.
- Il y a aussi beaucoup de techniques qu'on peut employer pour développer l'autorité. Des techniques qu'on peut mettre en pratique consciemment : En parlant, le maître doit garder un contact visuel avec tous les élèves et s'interrompre quand ses élèves ne l'écoutent pas et bavardent. Il doit s'exprimer avec clarté. Son attitude, tout comme sa mimique, doivent exprimer l'autorité qu'il prétend avoir.
- Il y a aussi des attitudes qui diminuent l'autorité, mais je ne veux pas trop entrer en matière ici. Il convient d'éviter toute situation pénible ou honteuse pour les élèves.

Il existe cependant aussi une sorte d'autorité que les élèves perçoivent simplement comme une demande à laquelle il faut obéir. L'autorité authentique va de paire avec *l'amour de l'enfant*. Les théories modernes de l'éducation évitent de parler de ce principe utile au succès d'un enseignant et d'un éducateur. L'affection pour les enfants est souvent perçue comme une chose qui va de soi ou qui n'a aucune importance. On encourage, il est vrai, certaines attitudes élémentaires comme par exemple : accepter l'enfant ou lui parler aimablement. Mais en définitive, ces attitudes-là, un enseignant peut les apprendre en cas de besoin, sans que pour autant, cette étincelle mystérieuse qu'on appelle *l'amour des enfants*, soit vivante dans son cœur.

Selon Pestalozzi, *l'amour* – en tant que fondement du développement de nos facultés morales – ne peut pas se réduire à quelques formes de comportement. C'est plus complexe, c'est une réalité psychologique et spirituelle qui dépasse toute situation spécifique, c'est-à-dire : L'amour reste vivant sans qu'il y ait, sur le moment, une quelconque interaction personnelle. L'amour alimente, à tout instant, notre sens de responsabilité, notre capacité de compréhension, volonté de travailler, autocritique, tout comme notre aptitude à affronter et à venir à bout des difficultés.

Mais il nous faut distinguer deux formes d'amour : l'amour pour *les enfants* en général et l'amour pour l'enfant en tant qu'individu.

Afin d'éviter tout malentendu: Le sentiment d'affection pour les enfants dont je parle ici, n'a rien à voir avec l'érotisme. Il s'agit plutôt d'une démarche

d'*ouverture* que le maître, en tant qu'être humain, doit faire. Il doit s'ouvrir à la nature même de l'enfant. On pourrait comparer ceci à l'attitude d'une personne qui s'extasie devant une prairie fleurie et qui reste face à elle, admiratif, pensif, tandis que les autres promeneurs passent devant sans y jeter un coup d'œil. Le maître qui éprouve cet amour-là pour les enfants, se laisse charmer par la spontanéité de la vie qui se manifeste en eux, par cette fantaisie et cette créativité qui jaillissent d'eux de manière si surprenante. Il se laisse émouvoir justement par cette force d'épanouissement contenue en eux, c'est-à-dire, par ce mystère même de la vie qui se manifeste toujours de manière si différente d'un enfant à l'autre. Les enfants ne peuvent pas agacer un enseignant doté d'une telle sensibilité. Car, au plus profond de lui-même, il est en *communion* avec les enfants et il est toujours disposé à voler à leur rescousse si leur nature d'enfant est menacée de se faire écraser par les dures réalités de la vie.

C'est justement cet amour pour les enfants qui transforme l'enseignant en un *expert* de leurs faiblesses et des dangers qui les menacent, car il n'est pas un sentimental, mais – pour parler comme Pestalozzi – il est « voyant », c'est-à-dire « perspicace ». Un enseignant perspicace peut parfaitement différencier l'authentique ingénuité infantile de la minauderie raffinée. Il reconnaît la différence entre l'*obstination* – qui surgit toujours lorsqu'une personne refuse une chose nécessaire ou obtient un quelconque avantage aux dépens d'un autre – et l'*individualisme* qui est l'expression existentielle de l'être humain. Un enseignant perspicace ne prendra pas des élèves *excités* pour des élèves vifs ; ni le bluff, le toc et les imitations bon marché, pour de la créativité. Il ne confondra pas non plus l'impertinence, l'emportement ou la véhémence avec la détermination ou un sentiment sain d'autosatisfaction. Et finalement, il ne prendra pas l'arrogance et l'insolence pour de la sincérité, ni la peur de la nouveauté pour de la force de caractère.

L'amour pour les enfants se concrétise peu à peu en un sentiment d'affection pour chaque enfant. Ainsi, le maître n'a pas seulement le *devoir* de, mais le *besoin* de voir l'enfant comme un individu, comme une personnalité unique et exclusive. Bien entendu, il doit faire attention aux performances scolaires de ses élèves, mais cela ne suffit pas à l'enseignant qui éprouve de l'affection pour eux, car il veut percevoir chaque élève en tant qu'individu, le connaître et le voir tel qu'il est réellement comme personne. Il pourra le faire s'il s'intéresse à leurs particularités, leurs conditions de vie, leurs loisirs, talents, leur niveau de développement, leurs opinions et sentiments, leurs faiblesses et dif-

ficultés. C'est cela que Pestalozzi appelle *l'amour perspicace*. Cette *observation* ou *perception* vaste de l'enfant permet à l'enseignant de s'identifier à lui, d'accéder à lui avec compréhension et de l'aider pour qu'il puisse surmonter ses difficultés, au lieu de – comme c'est souvent le cas – le punir.

Par rapport à cela, on objecte souvent qu'il est impossible pour un maître d'aimer tous ses élèves de la même manière, étant donné que lui aussi il a ses propres sentiments de sympathie et antipathie. C'est indéniable, car nous ne sommes pas surhumains. Cependant, par expérience, les sentiments de sympathie et d'antipathie restent discrets si on réussit à *faire un pas vers* son prochain et à le *comprendre* réellement. Mais que faut-il encore d'autre pour développer la compréhension d'un être humain ? Je suis convaincu qu'un dialogue ouvert est une des conditions essentielles pour y parvenir. Dans ce sens – comme nous le montre l'exemple de Gordon – l'art de dialoguer est très important pour un enseignant. S'il est capable d'écouter avec *empathie*, son amour pour ceux qui lui parlent avec sincérité grandira.

Généralement, l'amour est réciproque. Plus les élèves sont petits et plus ils sont enclins à aimer leur maître. Je ne pense pas que l'objectif soit d'apprendre pour faire plaisir au maître ; il faut que les élèves fournissent des efforts parce qu'ils trouvent que c'est bien de le faire, ou simplement parce qu'ils pensent que cela en vaut la peine. Mais c'est très humain que les petits essayent de se gagner l'amour de leur maître – ou plus exactement – de répondre à son affection, en s'appliquant et en faisant des efforts. Ils développent ainsi leur intérêt pour les sujets scolaires et le plaisir de travailler soigneusement. Ce « bon pli » restera pour plus tard, lorsqu'il n'apprendra plus pour *faire plaisir au maître* mais pour des raisons personnelles.

L'amour dont on parle ici n'est pas simplement l'associé légitime de l'autorité, c'est quelque chose qui peut renforcer l'autorité ou même lui servir de base. Voici un exemple très clair tiré du rapport d'un apprenti enseignant de dix-sept ans : « Dans la colonie de vacances que j'aidais à diriger, un enfant montrait un comportement rebelle et une désobéissance manifeste. Il ne faisait rien de ce que les chefs lui ordonnaient de faire. Un matin on demanda aux enfants de se préparer pour une excursion, de mettre leurs chaussures de marche et de prendre les anoraks. Le 'fameux révolté', comme le surnommaient les chefs, s'est présenté à l'appel : baskets aux pieds et sans veste. En début d'après-midi, le temps changea brusquement et cela permit au chef de lui dire, en dégustant son triomphe : Tu comprends maintenant pourquoi tu dois nous obéir ? La désobéissance mène à la souffrance ! »

Le discours du chef était pas mal, et de nombreux pédagogues, suivant Rousseau, auraient parlé de la même façon : « C'est par la souffrance qu'on apprend ». Simplement que cette démarche n'est pas valable, car il n'y a pas d'*amour* dans un apprentissage qui se fait par des déductions logiques.

Apitoyé, notre apprenti enseignant prêta son pull à l'enfant. Le chef réprouva son geste, qu'il jugea totalement anti-pédagogique. C'est ainsi que l'apprenti enseignant et le garçon finirent par marcher ensemble et un peu en retrait. L'enfant confia au jeune étudiant toute sa vie, en détail, et dès cet instant-là, il fut obéissant et fit tout ce qu'on lui demanda sans se rebiffer.

Afin d'éviter tout malentendu, je dois souligner que je ne peux pas assurer que l'attitude de l'apprenti – comme celle qui est décrite ici – puisse fonctionner toujours et à tout moment, indépendamment des personnes concernées. Je pense aussi que les chefs, avant de partir, auraient dû vérifier si les enfants avaient suivi leurs ordres. Mon but ici était de montrer le lien entre *l'amour* et *l'autorité*.

Dans le cadre de ce chapitre sur l'amour du maître envers les enfants j'ose citer Pestalozzi. Le paragraphe suivant est tiré de la dernière édition de son roman « Léonard et Gertrude » dans lequel il décrit le maître Glülphi, après qu'il s'est familiarisé avec l'enseignement en accord avec la nature de la mère Gertrude : « Dès qu'il entra à l'école le jour suivant, il oublia son rêve, le monde et tous ses désirs d'améliorer le monde et les gens. Il était redevenu, corps et âme, le maître d'école qui ne voyait rien d'autre que l'instant dans lequel il était, en tant que père et maître, entouré de ses élèves... Pendant ces heures de travail, la présence de ses enfants absorbait sa vie, comme si au dehors, à côté d'eux il n'y aurait eu plus aucun monde... Glülphi ne voyait plus un amas d'enfants. Ce groupe d'enfants, comme celui qu'il avait devant ses yeux, cessait d'exister comme tel. Chaque enfant émergeait devant lui comme individu et quand il le regardait, ou rien qu'en pensant à lui, son être se centrait seulement sur cet enfant, comme si personne d'autre n'eusse été à ses côtés... C'est ainsi qu'il portait chaque enfant de l'école dans son cœur. Cela signifiait aussi que, jour après jour, il savait précisément à quel niveau de la leçon se trouvait chacun d'eux. Chaque jour il voyait plus profondément dans le cœur de chaque élève et il connaissait mieux leurs pensées et efforts... » [Sämtliche Werke. (Œuvres complètes) 6, 515]

Les coups de canne, la bastonnade ou la violence n'ont plus aucune place dans les écoles qui enseignent dans l'esprit de Pestalozzi. Cependant, l'enseignement moderne *frappe* encore, non pas à coups de canne comme autrefois, mais avec des moyens tout aussi blessants : le système éducatif distribue des

notes. Il serait, à mon avis, préférable de renoncer à ces moyens répressifs, et de les remplacer par des moyens plus sensibles. Pestalozzi avait de bonnes raisons de s'opposer à ce système-là. Il me semble entendre des gens abasourdis me dire : « Oui, mais comment veux-tu que les élèves fassent quelque chose et qu'ils ne restent pas les bras ballants ? » C'est une question légitime. Ma réponse est le fruit de ce chapitre : On y parvient par cette *autorité* de l'enseignant qui est enracinée dans l'*amour*. Si l'enseignant présente le matériel éducatif d'une manière correcte et qu'il met de la vie dans ses leçons, alors il parviendra à motiver ses élèves pour qu'ils apprennent et travaillent, sans avoir à les menacer avec des notes.