

autorité du maître, discipline de l'enfant dans une pédagogie coopérative centrée sur le développement de l'enfant

Dans la livraison 251/252 (mars/avril 1995, pages 7 et 8), C.P.E. a publié le questionnaire d'une collègue portant sur la discipline exigée de l'enfant et l'autorité du maître dans la pratique quotidienne de la classe.

Tous praticiens, ou même anciens praticiens pour l'un et l'autre, nous avons chacun(e) quelque chose à dire face à ces interrogations. Mais aucun(e) d'entre nous n'avait le temps ou le courage de s'imposer de développer par écrit son point de vue. Pourtant nous étions désireux d'apporter en réponse au moins des éléments de témoignages ou de réflexions.

Nous avons donc adopté une méthode de travail qui tenait compte de ce qui nous était ou ne nous était pas possible. (Nous étions réunis dans le cadre d'une réunion mensuelle d'animation de l'I.D.E.M. 68)

Notre méthode de travail:

Celui qui fait fonction d'animateur énonce une question; les participants (nous étions six) disposent de 5 minutes pour rédiger une réponse. ("Cinq minutes" est un ordre de grandeur: en fait, on passe à la phase suivante lorsque pratiquement chacun a fini d'écrire.)

Ensuite, lors d'un tour de table, chacun donne connaissance de sa réponse. Suivent quelques instants d'échanges.

Et on passe à la question suivante et ainsi de suite.

La méthode de travail est assez exigeante mais elle permet, en relativement peu de temps, d'avoir des éléments de réponse.

Les "réponses" ci-après ont été légèrement remodelés dans leur formulation avant publication.

Nous sommes conscients qu'il y a de nombreuses répétitions dans les réponses. C'est volontairement que nous ne les avons pas éliminées. Elles se situent dans des expressions de sensibilités différentes et leur répétition même est significative.

Première question:

Pourquoi demande-t-on à l'enfant de se taire? Est-ce parce qu'il est mauvais?

Dans un enseignement frontal l'autorité du maître est une pierre angulaire de sa pédagogie tant sur le plan des contenus que sur celui de l'instauration et du respect de la discipline dans les comportements.

1.1

Dans la classe traditionnelle, le maître demande à l'enfant de se taire

- pour garder "la maîtrise" du groupe
- pour éviter "les dérapages" (rires, bruits, discussions, apartés, ...)
- parce que l'obsession est de faire passer coûte que coûte, au forceps si nécessaire ..., un contenu établi, décidé, l'enfant étant "objet de ..." et non "sujet de ..."

1.2

On demande à l'enfant de se taire car en exprimant une représentation qui lui est personnelle, il risque de "bousculer" le maître dans son fonctionnement si celui-ci ne s'est pas préparé à prendre en compte l'expression des enfants.

En fait, ce n'est pas tant de se taire qu'on lui demande, mais surtout de seulement répondre, et si possible de bien répondre, aux questions qu'on lui pose.

1.3

Une pédagogie basée sur l'expression de la personnalité et des idées des enfants, nécessite une remise en question du rôle traditionnel du maître et du regard qu'il porte sur les enfants. Pour permettre et garantir l'expression de cette parole multipliée il faut mettre en place des structures et des fonctionnements où le silence a également sa place, silence structuré et structurant, car il ne s'agit alors pas tant de se taire que d'écouter l'autre.

1.4

Dans une pédagogie centrée sur la transmission frontale des savoirs et des compétences, il est demandé à l'enfant de se taire parce que ce n'est pas à l'enfant qu'on s'adresse mais à l'élève.

L'enfant, lui, reste au vestiaire; c'est l'élève qui pénètre dans la salle de classe. *"Il doit laisser ses problèmes au porte-manteau avant d'entrer en classe"*, disait, il n'y a pas si longtemps, un inspecteur départemental. Mais c'est un objectif très théorique et, littérature, cinéma et souvenirs d'anciens élèves sont riches en exemples démontrant que cela est une vision illusoire... Il est difficile de brider la vie.

Dans une telle conception on pourrait, à la limite, dire que l'enfant est mauvais puisqu'il est susceptible de fausser le bon déroulement de ce que la maître a prévu.

Mais dans des conceptions pédagogiques tout à fait différentes le maître peut également demander à l'enfant de faire silence: tout simplement pour instaurer la possibilité de s'exprimer, de s'entendre et de s'écouter.

Certains enfants s'accommodent du bruit, d'autres ne peuvent pas travailler dans le bruit ou l'agitation et réclament eux-mêmes le silence.

1.5

En fonctionnant par ateliers, peut-on demander à des enfants de classe maternelle de se taire ... plus d'une ou deux minutes?

Par contre lorsque les enfants sont regroupés on leur demande de se taire pour permettre à tout le monde d'écouter celui qui parle.

1.4

On demande aux enfants de se taire

- pour permettre aux autres de parler et pour que celui qui parle soit entendu par tous;
- parce que le bruit peut gêner un élève qui travaille et qui a besoin de calme
- parce que le bruit de fond fatigue.

1.6

L'enseignant demande à l'enfant de se taire

- pour qu'il puisse entendre les consignes de l'instit;
- pour qu'il puisse entendre un autre enfant s'exprimer;
- parce que les enfants ont besoin parfois de moments de silence pour avancer dans leur travail;
- pour qu'un enfant "très bavard" apprenne à penser à ce qu'il va dire avant de parler;
- pour "gérer" le temps de parole de chacun dans la classe.

Deuxième demande:

Pourquoi maîtres et maîtresses sont-ils tellement convaincus qu'il n'y a que les ordres qui peuvent permettre à une classe de fonctionner? Est-ce indispensable? N'y a-t-il pas d'autres possibles?

2.1

En sont-ils vraiment convaincus? Ce n'est pas si certain. C'est simplement la pratique dominante et elle est reproduite par les nouvelles générations d'enseignants parce que c'est cela qu'ils ont vécu étant petits.

Donner des ordres c'est aller au plus rapide, à l'instantané, au moins coûteux en temps et en énergie, en investissement: la personne mandatée par la société donne un "coup de gueule" et le silence se fait parmi ceux que la société désigne comme étant ceux qui doivent obéir. Ça paraît efficace et ça peut l'être.

Donc "ça ne coûte pas cher" et ça peut rapporter gros.... du moins à court terme car si on envisage le coût psychologique ou social à long terme, c'est un tout autre problème...

Faire fonctionner une classe autrement demande un investissement tout d'abord en temps, un investissement en outils et en structures donc un investissement idéologique pour à la fois apporter la motivation et les principes directeurs.

Toute façon d'agir implique une idéologie mais dans un cas, le premier évoqué, elle est insidieuse et presque invisible parce qu'en symbiose

avec l'air du temps de la société (idéologie dominante), dans l'autre cas elle doit être expliquée, démontrée, promue, partagée, elle est (encore) du domaine de la militance.

2.2

Ils ont raison! Les ordres, les règles sont indispensables pour fonctionner. (celui qui applique les règles est un "ordonnateur")

Tout est dans la réflexion sur les ordres: qui décide et pour quoi ou pourquoi.

Pourquoi tel ou tel devient-il chef à un moment donné: droit divin ou droit civil.

Tout le monde n'a pas le pouvoir au même moment.

Hierarchie des ordres: il y a des impératifs (problèmes de sécurité, de responsabilité); celui qui sait a le droit de donner des ordres parce qu'il a la capacité pour le faire (par exemple celui qui sait arbitrer: lorsqu'il arbitre il a à être écouté; celui qui sait faire une division a un pouvoir que ceux qui ne savent pas n'ont pas).

2.3

"Ordres" opposé à "consignes?"

Les ordres ne se discutent pas, évitent de se (faire) remettre en question?

Les consignes: sont des règles qui peuvent être remises en cause, expliquées, par exemple en Conseil de classe.

2.4

C'est rassurant, sécurisant, d'arriver en classe le matin et de savoir comment la classe va se dérouler.

Les enseignants ont l'appui des parents qui tous les jours disent à leurs petits: "Tu vas bien écouter à l'école."

Les ordres permettent de rester maître des situations, de ne pas être débordé. Les enseignants

ont l'impression de gagner du temps. Donner un ordre qui sera exécuté amène plus vite à un "résultat" visible, mesurable.

Laisser les enfants chercher, tâtonner, proposer, ça prend du temps. Ce qu'ils apprennent par ces démarches n'est pas mesurable, n'apporte pas forcément un résultat à court terme.

2.5

Si les maîtres pensent ainsi c'est parce que l'enfant est à l'école pour apprendre.

C'est flagrant dans une pédagogie du type "transmission" du savoir.

Apprendre parfois est synonyme d'obéir car la démarche du maître consiste à faire passer l'enfant par un parcours qu'il a établi à l'avance. Il donne des ordres, même s'ils sont déguisés en consignes, grâce auxquels il pense que l'enfant va apprendre. A l'opposé il y a l'apprentissage fondé sur le projet personnel et le projet pédagogique et leur dynamique.

Sur le plan de la discipline qu'est-ce qui peut remplacer les ordres? Les lois établis en commun, maître et Conseil de classe étant garants de leur respect.

2.6

La plupart des maîtres et maîtresses pensent ainsi - parce qu'ils n'imaginent pas qu'on peut fonctionner différemment;

- parce qu'ils ne respectent pas la personnalité de chaque enfant;

- parce que les enfants ne sont pas en situation de projet dans leur classe;

- parce que la classe est un lieu fermé, coupé de la réalité, de la vie des enfants.

Troisième demande:

Quelles sont les sources des comportements contraires à ceux qu'exige ou tolère l'enseignement?

Qu'en est-il dans la classe à pédagogie coopérative/expression libre?

3.1

Les sources de comportements contraires à ceux qui sont souhaités, sont diverses:

- les sources inhérentes à l'enfant

.qui a des besoins physiques (besoin d'avoir de l'activité, de bouger, de changements, ...)

.qui a des besoins psychologiques (être reconnu, accepté, ...)

- les sources inhérentes à la vie en groupe (groupe incluant le maître)

Dès qu'il y a deux personnes en présence l'une de l'autre il y a des phénomènes d'attraction, de rejet, de séduction, besoin de se faire remarquer.

- les sources inhérentes au cadre de vie (mobiliers inadaptés, conditions matérielles inadaptées (température, aération), trop de personnes par rapport à la surface ou au volume de la pièce,

confort visuel, sonore, etc du cadre de vie)

- les sources liées à l'organisation du travail

Une mauvaise organisation du travail, brouillonne, des objectifs non compris, des exigences tantôt laxistes tantôt excessivement rigoureuses.

3.2

Peuvent être sources de comportements contraires à ce qui est attendu

- l'ennui (des enfants ... du maître...)

- la non-compréhension d'un travail, d'une consigne, suivi d'une impossibilité d'y remédier

- les habitudes venant du monde extérieur à l'école

- de la tension pouvant exister dans le triangle "enfant, enseignant-parents"

- il peut également y avoir des oppositions "épidermiques et inexplicables"

3.3

Les sources de comportements contraires à ce qui est attendu peuvent se trouver

- dans la non-implication du sujet, liée parfois à l'absence de "projet" associant maître et élève dans un partenariat.

- dans "l'implicite": c'est à dire le maître sait où il veut en venir, mais faute de l'avoir explicité, l'apprenant lui ne le sait pas.

L'angoisse qui peut en découler, l'incompréhension aussi, donnent naissance à des comportements de déviance.

3.4

Les comportements contraires peuvent trouver leur origine

- dans le fait que les enfants ne se sentent pas concernés par ce qui se passe en classe

- dans le problème des effectifs, classes surchargées.

- dans le vécu de l'enfant.

3.5

L'enfant n'a pas les comportements souhaités

- parce qu'il n'est pas "dans le coup" On ne lui a pas donné l'occasion de comprendre ou même de percevoir le "pourquoi" de ce qu'on lui fait faire.

- parce qu'il n'y a pas de lien entre les activités, il n'y a pas de projet. L'enfant s'ennuie, n'est pas mobilisé.

- parce qu'il y a un problème de non-respect de rythme de la journée.

Il faut se poser les questions:

- Laisse-t-on à l'enfant le droit de "décrocher"?

- Comment sont pris en compte les problèmes personnels des enfants?

- Comment est pris en compte l'enfant en échec? Pour se valoriser ou simplement exister, il a parfois besoin de déranger.

3.6

Je vois les origines de ces comportements dans

- la rupture du dialogue enfant- maître adulte;

- les perturbations psychologiques;

- la peur d'être "oublié" et le besoin de se singulariser:

- l'absence de projet, d'envie, d'appétit d'apprendre.

- le sentiment d'être incompris, méconnu;

- la différence existant entre les enfants dans leur capacité à rester assis, tranquille, (certains ayant besoin de bouger...) Qui fixe les limites de ce qui est tolérable? le maître ou le groupe-classe?

Dans la classe à pédagogie coopérative on peut réduire la confrontation élève perturbateur-maître en renvoyant l'enfant face à la classe au moment du Conseil.

Quatrième demande:

Que devient l'autorité du maître dans une pédagogie centrée sur le développement de l'enfant et l'expression libre?

4.1

L'autorité du maître se fait plus discrète mais reste néanmoins réelle et nécessaire. Elle est peut-être mieux comprise par les enfants dans la mesure où le groupe-classe, par l'intermédiaire d'institutions comme le Conseil, est amené à se poser des questions relatives à la discipline et à l'autorité, à proposer des solutions, à faire des choix, à expliciter ces choix, à les appliquer, à constater des non-applications.

D'ailleurs la réussite de la classe coopérative ne renforce-t-elle pas l'autorité du maître

puisque la formule même de la classe coopérative est de son initiative et que le début du moins n'a pu se faire que grâce à son autorité qui garantit la viabilité de la règle et la faisabilité du projet d'un fonctionnement différent.

4.2

L'autorité du maître est nécessaire à la protection de l'enfant en difficulté dans le groupe. Le maître doit veiller à la non-résurgence de l'intolérable (danger physique, dérive morale). Il

est garant du respect des consignes.

“Autorité” est à opposer à “abandon”.

Un groupe d’élèves n’est peut-être pas à même de résoudre le problème d’un individu. (attention au gant de velours sur une main en fer)

4.3

L’autorité du maître est positive lorsqu’elle lui est “implicitement” reconnue par les enfants parce qu’il est celui qui

- aide, facilite, permet que des choses intéressantes se passent;
- permet à chacun de vivre avec tout ce qui le compose;
- permet à chacun de bénéficier des apports des autres.

L’autorité du maître, l’autorité positive, est celle justement qui a permis à la parole d’émerger, de se faire entendre, de circuler, et parfois de se concrétiser.

4.4

Le maître est la référence adulte dans le groupe

- Il est le garant des règles de la classe.
- Il est garant de l’accomplissement des tâches que la classe s’est fixées.
- Il aide, recentre, apporte des éléments pour faire avancer.
- Il repère les problèmes, les difficultés des enfants.
- Il impulse des projets.
- Il organise, anime.

Les enfants peuvent donc travailler en confiance, ils se savent pris en compte. Ils savent qu’on leur fait confiance et qu’ils vont avancer.

C’est ça l’autorité.

Pour moi: “autorité” est positif contrairement à “l’autoritarisme”

4.5

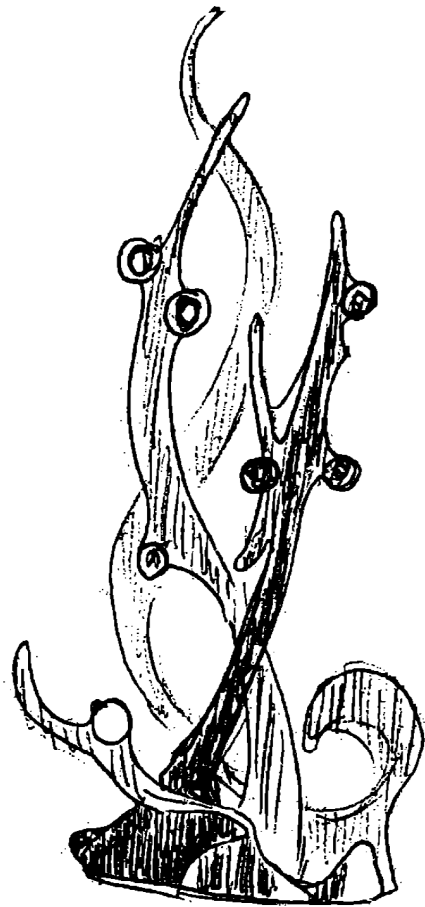
Cette autorité positive qui force le respect, est due au fait que le maître est:

- garant des institutions;
- référence adulte (contenu pédagogique, apport culturel, références philosophiques et éthiques):
- élément “sécurisant”;
- investi d’une mission: “il est payé pour...” et a des comptes à rendre aux parents, à l’État;
- garant de la sécurité physique et morale des enfants;
- garant des règles;
- celui sur qui les enfants peuvent compter, s’appuyer,;
- celui qui donne des outils, permet aux questions d’émerger, au savoir de se construire en apportant son propre savoir (= autorité intellectuelle);
- reconnu pour son savoir faire, ses compétences
- celui qui se soumet aussi aux règles auxquelles sont soumis les enfants (horaires, matériel,

respect...)

Ces différents points ne sont pas tus: au contraire, les enfants doivent avoir conscience et connaissance de ces différentes fonctions; pour cela il convient qu’elles soient exprimées, expliquées et formulées.

(ont participé à ce témoignage collectif:
Francis Bothner, Claudine Braun,
Lucien Buessler, Annie Delarochelambert,
Josiane Ferraretto, Anne-Marie Mislin,
le 5 avril 1995)



Tant qu’il y a quelqu’un
qui commande souverainement,
et quelqu’un
qui doit obéir sans discuter,
on peut édicter un règlement
il peut y avoir de l’ordre apparent
et du silence

**on n’aura pas atteint
à la véritable discipline.**