

Comment
tenir sa classe

Cet article d'Olivier Leroy est initialement paru dans *Les Études classiques* (revue Belge), t. VIII, n°2 p. 225-233, avril 1939, et n°3 p. 359-366, juillet 1939 et avait pour titre original : "*Observations sur la discipline scolaire*". Nous remercions *Les Études classiques* qui nous ont aimablement autorisés à en publier la présente adaptation.

Publié par SOS Éducation, 8 rue Jean-Marie Jégo, 75013 Paris - www.soseducation.com

Édité par François Xavier de Guibert, 3 rue J.-F. Gerbillon, 75006 Paris.

NOTE À L'ATTENTION DES AYANT-DROITS : MALGRÉ NOS RECHERCHES ET NOS EFFORTS, NOUS NE SOMMES PAS PARVENUS À IDENTIFIER LES AYANT-DROITS D'OLIVIER LEROY. AU CAS OÙ ILS SE RECONNAÎTRAIENT, NOUS LES REMERCIONS DE BIEN VOULOIR CONTACTER L'ASSOCIATION SOS ÉDUCATION, AFIN D'EXAMINER LA QUESTION DES DROITS D'AUTEUR ET DES DROITS MORaux SUR CETTE ŒUVRE.

Olivier Leroy, instituteur.

Comment tenir sa classe

Manuel de discipline à l'usage des jeunes professeurs

Texte présenté par Vincent Laarman,
délégué général de SOS Éducation.



8, rue Jean-Marie Jégo - 75013 Paris
www.soseducation.com

François Xavier de Guibert
3 rue J.-F. Gerbillon - 75006 Paris

Sommaire

Introduction	9
Observations sur la discipline scolaire	17
1. Les débuts	21
2. Les déficiences physiques	25
3. De la compétence professionnelle comme base d'autorité	29
4. De la conscience professionnelle	33
5. Amitié et discipline	39
6. Des sanctions	45
7. Les élèves aiment la discipline	53
8. De la formation sous le rapport de la discipline	57
Conclusion	61
À propos de SOS Éducation	77

INTRODUCTION

Aussi inquiétants que paraissent sur le papier les chiffres de la violence scolaire¹, nos écoles ne sont pas des coupe-gorge. La majorité des actes de violence répertoriés dans les statistiques de l'Éducation nationale représente des « violences verbales ». Les établissements où professeurs et élèves arrivent le matin « la peur au ventre » restent, même en 2008, ultraminoritaires. Et pourtant, minimiser le problème de la discipline dans nos écoles serait une grave erreur.

En effet, si la sécurité physique de nos professeurs et de nos élèves reste, heureusement, largement garantie, il n'en va pas de même de leur sécurité morale qui subit, depuis des dizaines d'années, des dommages d'une ampleur effrayante.

1 : Pendant l'année scolaire 2005-2006, le logiciel *Signa* du ministère de l'Éducation nationale a recensé 82 000 actes de violence grave dans les établissements scolaires.

Cette violence ne se concrétise pas toujours par des coups ni par des plaies visibles. Elle ne fait donc l'objet d'aucune comptabilité. Elle n'en représente pas moins un drame très réel pour les victimes, d'autant plus douloureux que c'est leur dignité d'être humain qui est atteinte.

Comme l'explique Francis Marfoggia, professeur agrégé de philosophie dans un lycée à Annecy, « *si, aujourd'hui, les infractions au règlement intérieur dans les écoles dérangent, c'est qu'elles ne portent pas atteinte à la règle, mais à l'homme. Tel professeur, par exemple, se sent personnellement agressé quand un élève ne lui rend pas un devoir ; et tel élève se sent personnellement méprisé quand un professeur ne lui donne pas la note qu'il pensait mériter. Les uns et les autres en souffrent dans leur dignité humaine. En un mot, ils souffrent de ne pas être respectés en tant que personne.* »²

L'indiscipline en classe, quand elle est chronique, est destructrice. Non seulement elle fait perdre leur temps aux élèves, et peut leur causer un retard irrattrapable, mais elle peut

2 : Francis Marfoggia, *De l'école des citoyens à l'école des personnes*, p. 13, Les cahiers de SOS Éducation n°7, janvier 2008.

gâcher la carrière d'un professeur, le précipiter dans la dépression, menacer son équilibre familial et sa vie personnelle.

C'est donc une œuvre salutaire à plus d'un titre qu'entreprend ce livre, en rappelant les règles fondamentales dont tous les enseignants ont besoin pour « tenir leur classe ». On y trouvera un concentré de la sagesse accumulée par des générations de professeurs, exprimé dans un style vif et enjoué.

Chaque phrase est inspirée, non par un désir d'exercer l'autorité par un goût suspect de la domination, mais par une profonde préoccupation pour l'intérêt bien compris des enfants. Bien souvent, le lecteur percevra combien c'est l'amour de ses élèves - au sens du nom grec *agapè* - qui est la source d'inspiration de l'instituteur Olivier Leroy.

Adapter ce texte à notre époque et le mettre à la disposition de tous est d'autant plus utile que le monopole de la « formation pédagogique » est détenu en France depuis 1990 par des « Instituts Universitaires de Formation des Maîtres » (IUFM) qui ont pris le parti de couper leur

étudiants de toute la tradition des anciens instituteurs.

Sous l'impulsion de leur principal maître-d'œuvre, Philippe Meirieu³, les IUFM ont élaboré des programmes de formation compliqués mêlant politique, sociologie et psychologie, mais d'où sont largement absentes les considérations pratiques sur le métier d'enseignant.

La violence des élèves est expliquée aux futurs professeurs comme une réaction à la "violence symbolique" de l'école et de la société. La cause de la violence est donc présentée comme "sociale" ; le professeur qui ne se montrerait pas compréhensif ferait preuve par là d'inconscience sociologique et d'ignorance. Pire, en prétendant lutter contre la violence des élèves par un renforcement de la discipline, il se rendrait coupable

3 : Philippe Meirieu, professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon II, fut le principal inspirateur de la révolution pédagogique à l'Éducation nationale dans les années 70 à 90. À ce titre, nous considérons, à SOS Éducation, qu'il porte une lourde responsabilité dans le désastre éducatif que vivent nos enfants, et dont le rapport du Haut Conseil de l'éducation de septembre 2007 a rappelé la gravité (40 % d'entre eux sont en grande difficulté scolaire à la fin du primaire).

d'un cercle vicieux censé conduire forcément à une violence plus grande encore chez ses élèves.

Les élèves violents étant considérés comme des victimes de la société, tout acte de violence doit être interprété comme un appel à l'aide de leur part. La seule réponse serait donc, dans un premier temps, la compréhension et la tolérance, dans un second temps, le traitement social de cette violence : rénovation urbaine, mesures contre le chômage, recrutement de professeurs, d'assistantes sociales, d'éducateurs, et de psychologues supplémentaires, hausse des minima sociaux, subventions aux associations de quartiers.

Ces mesures dites "préventives" sont présentées au public comme les seules efficaces, bien qu'aucune preuve ne soit jamais avancée qu'elles aient le moindre effet pour diminuer la délinquance. Au contraire, le fait même qu'il ait été déclaré nécessaire d'augmenter sans cesse l'effort financier en leur faveur depuis quarante ans prouve qu'elles ont globalement échoué.

Les professeurs d'IUFM, eux, ne peuvent plus esquiver les questions de leurs élèves, légitimement inquiets de se retrouver face à des

fauves dans tel ou tel établissement de banlieue, ou, de plus en plus souvent, de centre-ville. Ils sont obligés, au minimum, de *faire semblant* de répondre aux futurs professeurs qui veulent savoir comment établir leur autorité en classe.

Que l'on juge avec quel art Philippe Meirieu, cité plus haut, se livre à cet exercice de "faire semblant" dans son dernier livre :

« Il importe évidemment de travailler, en éducation, sur la place que pourrait (re) prendre une autorité à la fois légitime et contestable. Car, pour une société démocratique ou qui voudrait le devenir, seules les autorités contestables sont légitimes... Le défi de l'éducation contemporaine n'est donc pas de « restaurer l'autorité », mais d'aider les jeunes à retrouver le goût de contester celles auxquelles ils s'assujettissent aveuglément pour qu'ils puissent, à terme, s'associer en un collectif qui donne des règles et assumer la nécessité de l'existence d'une autorité légitime. »⁴

Comment le professeur chahuté pourrait-il se sentir aidé, ou seulement réconforté, par de tels

4 : Ph. Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, p. 72, éditions ESF, 2007.

propos ? Comment ne pourrait-il pas se sentir “abandonné par l’Institution”, un des griefs les plus souvent exprimés par les enseignants d’aujourd’hui ?

C’est pour eux que notre association a décidé de publier ce texte jamais diffusé dans les IUFM, malgré les services inestimables qu’il peut rendre à tous les futurs enseignants.

Puisse-t-il, grâce à cette édition, servir de bouée de sauvetage à de nombreux professeurs, qui pourront ainsi retrouver le goût de leur mission, et redécouvrir le bonheur d’exercer le plus beau métier du monde.

Vincent Laarman
Délégué général, SOS Éducation

OBSERVATIONS SUR LA DISCIPLINE SCOLAIRE

Par Olivier Leroy, instituteur.

J'AI VOULU, en écrivant ces observations, offrir aux professeurs débutants qui en sentiraient le besoin, quelques suggestions sur la manière d'établir leur autorité et de la maintenir. Beaucoup le font d'instinct et c'est le mieux. Ceux-là ne trouveront ici que la satisfaction de voir confirmer théoriquement ce qu'ils ont pratiqué naturellement. D'autres, au contraire, par suite de fautes lourdes, dans les premiers contacts avec leurs élèves, se voient incapables, dans la suite de leur carrière, de faire régner l'ordre dans leur classe. Ce sont des professeurs « coulés », « chahutés », et plusieurs s'y résignent comme à un des inconvénients inéluctables de la profession. Les conseils qui vont suivre sont destinés à réduire, si cela est possible, la proportion de ces carrières gâchées, où l'insuffisance disciplinaire du maître vaut à celui-ci une vie de galérien et retire à ses élèves

le plus clair du profit qu'ils pourraient tirer de son enseignement.

Le mot « chahut » peut faire sourire. C'est qu'on ne réfléchit pas assez aux ravages qu'il cause. Le chahut a fait perdre la raison à quelques maîtres ; il a fait perdre leur temps à des générations d'écoliers qui sont sortis du collège avec des lacunes irréparables pour avoir eu dans telle ou telle matière – parfois plusieurs années de suite – un maître « chahuté »...

Sans croire que de modestes réflexions comme celles-ci puissent libérer l'enseignement d'une calamité dérivant aussi étroitement – de part et d'autre – de la nature humaine, je m'imagine qu'il n'est pas impossible d'en réduire l'étendue : soit en prévenant le mal chez ceux qui débudent, soit en le guérissant chez ceux en qui il n'est qu'accidentel.

Je ne prétends pas avoir dit sur ce sujet tout ce qui était à dire ; je ne pense pas non plus que tout ce que je dis soit indiscutable. On peut réussir par d'autres moyens. S'il existe quelques principes dans la science de la discipline scolaire, l'art de les appliquer est aussi varié que l'esprit

humain. En tout cas, j'offre ici les résultats d'une expérience individuelle assez banale pour pouvoir être utilisée par d'autres que moi-même.

J'ajouterai qu'on ne trouvera ici aucune allusion à la religion comme moyen d'assurer ou fortifier la discipline scolaire. Ce n'est pas, loin de là, que je considère les sentiments religieux des élèves comme incapables de jouer un rôle dans le problème de l'autorité. C'est simplement que ces notes sont fondées sur mon expérience personnelle et que celle-ci a été acquise dans des établissements d'État, où seuls entrent en jeu les facteurs naturels.

Inutile de dire que j'accueillerai avec plaisir et reconnaissance les suggestions ou critiques qui me seraient faites par des collègues, ou par quiconque s'intéresse à cette question capitale et trop négligée de l'autorité pédagogique.

1. LES DÉBUTS

Il n'est pas exagéré de dire que certains professeurs perdent la partie dans le premier quart d'heure. Ce délai suffit, en effet, à une classe, pour évaluer assez exactement ce qu'il est possible de se permettre avec son professeur. L'attitude de celui-ci est donc simple : il faut que, dès les premiers instants, il prouve par sa conduite qu'on ne pourra, contre lui, rien se permettre. On notera ici, en passant, l'erreur psychologique, aujourd'hui courante – sans doute par réaction contre les anciennes méthodes – de laisser les élèves parler à haute voix dans les rangs. Il faudrait que la mise en rang, puis la marche vers la classe, fût le préambule de la classe, une préparation psychologique à l'état de recueillement de la classe.

Ainsi donc, dès les premières minutes, avant l'entrée en classe, le professeur manifestera qu'il

exige une tenue impeccable. Il marquera par une attente silencieuse, très calme, très éloquente, qu'il entend voir cesser tout bavardage, s'éteindre toute agitation. Il ne donnera l'ordre d'entrer que quand le calme parfait sera obtenu. Aucun discours ne suivra l'installation des élèves. Pas même quelques mots pour dire qu'on veut de l'ordre, de la bonne tenue. Ce que désire le professeur à ce sujet a dû apparaître déjà par les faits.

Il importe donc d'être très strict en cette période si brève et décisive des débuts. Il ne faut pas craindre d'exagérer la sévérité. Le fameux adage militaire : manifester la force pour en éviter l'emploi, s'applique ici parfaitement. Il vaut mieux étonner les élèves par un excès de rigueur que par un excès d'indulgence. Ne pas hésiter, par exemple, à s'emparer du moindre prétexte, pour manifester cette rigueur : à un élève chuchotant quelques mots à son voisin, se retournant ; souriant, il conviendra de faire une observation d'un ton très sec et paisible, et, au besoin, d'infliger une punition disproportionnée à l'importance réelle de la faute. Cette attitude peut paraître brutale et cruelle à certains. Déclarer d'un air froid : « *Vous serez*

puni », à un malheureux gamin qui vient peut-être de demander une plume ou un crayon à son voisin sera regardé comme pure tyrannie. Cette opinion sentimentale n'est d'aucun poids devant le but poursuivi par cette politique : établir sur des bases inébranlables l'autorité du maître, la docilité des élèves, d'où découleront pour ceux-ci et pour celui-là des avantages sans limites.

Naturellement, si la classe contenait quelques fortes têtes à qui cette attitude n'en imposât pas, il faudrait sévir immédiatement et durement : expulsion suivie de rapport.

Cette rigueur inaugurale peut être grandement facilitée par une connaissance préalable de la classe, des élèves qui la composent et de leurs caractéristiques. Le professeur nouveau s'efforcera d'avoir avec celui qu'il remplace un entretien sur chaque élève particulier et notera soigneusement les noms de ceux qui réclament, au point de vue de la conduite, une attention particulière. Les renseignements donnés par un surveillant compléteront utilement ceux du professeur, car certains élèves ne révèlent pas toujours et partout leur esprit d'insubordination.

Cette connaissance anticipée des éléments douteux met le débutant dans une situation favorable pour agir promptement et presque à coup sûr en cas de désordre. Une classe n'est jamais troublée dans son ensemble dès le début. Ce sont les meneurs qui l'entraînent progressivement à cet état d'excitation d'où peut naître le désordre généralisé. Ces meneurs sont toujours peu nombreux. Les connaître d'avance, c'est presque les avoir maîtrisés ; car ces éléments perturbateurs, se sentant repérés, n'ont guère envie de commencer l'année par une fâcheuse histoire.

L'essentiel, c'est de ne pas partir de l'inconnu, de n'avoir pas à compter uniquement sur son expérience personnelle pour se faire une opinion au sujet des élèves. Ici comme ailleurs, l'expérience acquise antérieurement par d'autres que nous est trop précieuse pour qu'il soit permis de la négliger.

2. DÉFICIENCES PHYSIQUES

Tout le monde a, dans la mémoire, le souvenir de quelque maître incapable d'avoir de l'autorité parce qu'il était physiquement désavantagé. Disons tout de suite, pourtant, que les infirmités qui vouent un professeur à être brimé par ses élèves ne sont qu'en nombre limité : on peut avoir des difformités apparentes, être d'une laideur affreuse ou grotesque et savoir se faire respecter. Il suffit que ces insuffisances physiques soient compensées par des qualités pédagogiques adéquates. On cite parfois ce professeur de philosophie grêle et bossu dont la discipline ne souffrait en rien de ces désavantages. Philosophe de nature comme de profession, il accueillait sans humeur les rires sous cape que provoquait à chaque rentrée d'octobre l'apparition de sa personne. « *Vous avez, disait-il, sortant sa montre, exactement trente secondes pour rire de ma bosse. Après quoi la classe commence.* » Cette remarque, rapporte l'histoire, ou la légende, ne manquait jamais son

effet : le délai concédé aux rieurs était inemployé ; il n'y avait plus de rieurs, le rire devenu sans objet.

D'autres infirmités, moins graves en apparence, sont au contraire incompatibles avec l'exercice normal de la fonction pédagogique, ce sont : l'extrême myopie, la surdité, et, à un moindre degré, une voix sans portée, jointe à une élocution hésitante et embrouillée.

Il est superflu de vouloir montrer comment la myopie et la surdité mettent le professeur dans l'impossibilité d'imposer son autorité à la classe : le myope ne peut repérer les coupables, ne punit pas ou punit de travers ; le sourd hurle et n'entend pas les hurlements ; il est, en outre, par définition, la cible la plus réjouissante pour les inventeurs de facéties verbales. On se demande, devant des constatations si évidentes, comment ces deux infirmités ne sont pas dans le plan pédagogique des vices non moins rédhitoires que le daltonisme pour un officier de marine.

Une élocution fautive, une voix blanche, une diction monotone ne sont certes pas, au même

degré, des empêchements au professorat ; mais ce sont pourtant des déficiences graves, au regard de la discipline, car elles peuvent pratiquement annuler la valeur pratique d'une méthode ingénieuse et d'un savoir solide. C'était le cas – que j'ai rencontré – d'un professeur aussi zélé qu'érudit : ses sujets de devoirs étaient choisis avec discernement ; il avait des idées et savait les mettre en bon ordre ; ses explications étaient claires et substantielles. Pas un de ses élèves ne s'en aperçut jamais. La raison en est simple : son débit était tellement terne et uniforme qu'au bout de quelques phrases, les plus sérieux de ses élèves cherchaient refuge dans une lecture privée ou dans la solution d'un problème d'algèbre...

3. DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE COMME BASE D'AUTORITÉ

Avoir manifesté dès le début des exigences disciplinaires très strictes ne résout pas le problème de l'autorité. Cette recette, ce truc, pourrait-on dire, ne peut rien fonder de solide et de salutaire, sans des moyens mettant en jeu des sentiments plus respectables que la crainte. La crainte est le commencement de la sagesse ; elle n'est pas la sagesse même. L'autorité du maître ne pouvait au début se fonder sur l'estime ; il fallait donc commencer par la crainte. A vrai dire, elle ne devra jamais disparaître, mais c'est une substructure disgracieuse qu'il vaudra mieux dissimuler, quand l'édifice de l'autorité se sera élevé sur des fondations rationnelles et morales.

Le maître a montré qu'il voulait être le maître. Il va montrer, maintenant, qu'il avait le

droit et le devoir d'imposer, pour le bien des élèves, cette nomination.

Les élèves sont, par définition, ignorants. Ils ne le sont pas au point d'être incapables de constater l'ignorance du maître. Que celui-ci ne doive pas être ignorant de ce qu'il enseigne, c'est l'évidence. Pourtant cette exigence primordiale de tout enseignement et de toute autorité n'est pas universellement respectée. Il arrive trop souvent qu'on réclame d'un physicien de s'improviser naturaliste, ou l'on prie un naturaliste de faire un cours de géométrie. C'est ignorer qu'une des premières conditions d'un enseignement efficace et de la maîtrise morale du professeur est la compétence éprouvée. Il n'est pas seulement indispensable que le maître sache admirablement ce qu'il enseigne, il importe qu'il le domine. Qui peut le plus peut le moins et le peut avec une souplesse, une aisance qui n'échappent pas à l'auditoire le plus inexpérimenté.

Il faut donc que le débutant sache, par une préparation soignée de ses classes, se procurer cette indépendance du livre ou des notes qui contribue singulièrement à asseoir son prestige

et son autorité. La compétence professionnelle est en rapport direct avec le problème de la discipline.

L'hésitation, le manque de sûreté, note M.J. Perret, professeur de 4^e au lycée de Bourg, ne se dissimulent pas longtemps... On n'imagine pas les pièges que peut renfermer un texte d'explication même destiné aux classes de début ; si le professeur, pris au dépourvu par la curiosité intempestive mais justifiée d'un élève, ne s'en tire qu'en esquivant la difficulté ou par un verbiage qui ne trompe personne, il pourra bien, par la crainte de sanctions, réprimer les sourires et brider les curiosités ; il n'en demeure pas moins que sa faiblesse le diminuera aux yeux de son auditoire, que ses élèves se défieront de lui, qu'ils l'écouteront sans foi et se désintéresseront en définitive de son enseignement.

Il ne suit naturellement pas qu'il soit opportun d'étonner les enfants ou les jeunes gens par un étalage d'érudition hors de leur portée. Là encore les élèves sont bons psychologues et ils auraient tôt fait de noter ce manque de modestie et de s'en gausser. Leur estime du savoir du maître s'accroîtra de remarquer qu'il

est modeste : car les enfants savent apprécier les qualités qui leur manquent à eux-mêmes.

Il ne suit pas non plus que le professeur doive redouter d'être incapable de répondre à une question inopinée et qu'il lui soit interdit d'admettre avec simplicité son ignorance d'un point particulier. L'aveu qu'il en fera, avec beaucoup de naturel, ne peut que le hausser dans l'estime de sa classe, s'il a prouvé abondamment par ailleurs qu'il était à la hauteur de sa tâche.

La compétence du maître, en tant qu'elle peut promouvoir la discipline, se manifestera aussi par une distribution bien réglée du travail en classe, au cours du temps qui y est dévolu. Une classe bien préparée laissera beaucoup moins qu'une classe improvisée de ces brèches, de ces flottements si propices à l'introduction du désordre. Tant pour la leçon, tant pour la correction du devoir, tant pour l'explication de la leçon et du devoir suivant... ; tout s'enchaîne, tout est prévu ; le temps passe vite et chacun est surpris que la classe soit déjà terminée.

4. DE LA CONSCIENCE PROFESSIONNELLE

La conscience professionnelle, qu'il faut distinguer naturellement de la compétence, laquelle peut s'allier à de singulières négligences, est un élément important de l'autorité magistrale. Il est beaucoup plus facile d'exiger des élèves la pratique des qualités dont on donne soi-même l'exemple. On n'est pas davantage bon professeur qu'on n'est bon élève sans ponctualité : il sera donc tout à fait exceptionnel que le devoir corrigé ne soit pas remis à temps. Pour la correction même, elle sera faite avec le soin nécessaire, sans qu'il soit indispensable de pousser le zèle jusqu'à couvrir les copies d'annotations que les élèves ne lisent pas.

De même, encore, le professeur veillera à ce que son attitude corporelle soit conforme à ce qu'il exige de ses élèves. Le maître vautré dans sa chaire est moralement mal placé pour réclamer

de ses auditeurs une tenue correcte. Il évitera ces relâchements d'attention auxquels incite le bredouillage d'une leçon mal sue ou d'une préparation insuffisamment travaillée. Enfin, pas de bavardage. Elève bavard, mauvais élève ; maître bavard ne vaut pas mieux.

J'appelle maître bavard non celui qui a l'art très utile de greffer sur la classe quelque anecdote instructive destinée à vivifier l'atmosphère scolaire, mais celui qui, moins pour instruire que pour se désennuyer, se lance dans d'interminables digressions, qui font perdre leur temps aux élèves et escamotent complètement certaines classes.

J'ajouterai que le maître bavard est souvent maître vantard, dont la personne est généralement le centre des histoires en question, et que rien n'est plus propre à le faire mépriser des enfants que ce défaut qu'ils connaissent si bien par expérience intime.

D'ailleurs, et d'une manière plus générale, le maître doit parler peu. La taciturnité relative est de nature à créer autour de la personne du professeur une atmosphère légèrement

mystérieuse extrêmement favorable à son prestige et à son autorité. On cite le cas d'un professeur ayant commencé sa première classe par un discours en trois points sur la discipline, qui fut, après sa péroration... chaleureusement applaudi. L'anecdote est peut-être fautive ; elle n'en illustre pas moins un principe absolu de la pédagogie pratique : l'autorité ne peut se baser sur des paroles, elle réclame des actes. E.J. Lotte, alors professeur à Brest, rédigea, vers 1909, des principes de discipline dont l'article I est ainsi conçu : « *Le disciplinaire doit être absolument impénétrable. L'inconnu seul effraie.* » Il y a beaucoup de vrai dans cette remarque, qu'il développe pratiquement dans son article III :

Ne faire d'observations disciplinaires que dans des cas très rares. L'élève doit rentrer dans l'ordre au regard.

Voici la progression à observer :

I° Un élève bavarde (regard du maître) ;

2° l'élève continue (le maître arrête l'explication et intensifie le regard) ;

3° l'élève continue (seulement alors le maître prie l'élève, sur un ton de voix très doux, très bas et très poli de prendre une autre attitude).

Les appels publics à la sympathie, au bon cœur, à la raison, ne sont pas seulement inutiles, ils couvrent le maître de ridicule.

« Vous êtes des sans-cœur, disait un excellent homme à qui ses élèves faisaient la vie dure, comment, vous voyez que je n'ai pas hésité à venir faire la classe avec un gros rhume, et vous compliquez encore ma tâche par votre mauvaise conduite ? Vous mériteriez que je m'en retourne chez moi. »

Naturellement, ces doléances ne faisaient qu'exciter l'hilarité des jeunes vauriens et il n'y a pas lieu de s'en indigner. Le raisonnement, à défaut d'expérience, démontrerait la vanité de pareils appels à la bienveillance ou au sérieux d'un auditoire juvénile.

Le désordre, en effet, ne venant jamais des meilleurs qui seuls pourraient être touchés par ces remarques, mais des plus mauvais qui, par définition, y sont parfaitement insensibles –

ayant fort peu de raison et pas beaucoup plus de cœur – ne peut qu'être accru par les exhortations sentimentales.

Ceux qui y recourent sont mûs par une connaissance erronée de la nature humaine, soit parce que leur propre nature sensible et honnête leur fournit sur le cœur humain en général une information insuffisante, soit parce que leur penchant philosophique qu'ils croient « rousseauiste » les entraîne irrésistiblement vers une conception naïve de l'éducation.

5. AMITIÉ ET DISCIPLINE

Certains professeurs, partant d'une conception trop optimiste de la nature humaine, ont voulu baser leur autorité uniquement sur la confiance et l'amitié. Ils ont eu un échec complet. L'un d'eux, M. Maurice Gandillac, professeur de philosophie au lycée de Montluçon, a relaté les détails et les résultats de son expérience avec une franchise admirable. J'en donnerai un résumé très bref, laissant ceux qui s'intéresseraient particulièrement à ce cas se reporter à la relation originale, laquelle, dans sa loyauté, est des plus instructives. M. Gandillac, donc, eut la noble ambition de substituer à la discipline classique, avec ses odieuses punitions, *« une sorte de lien personnel entre le professeur et chacun de ses élèves, un double engagement d'honneur, qui puissent tout à la fois réduire sans drame les conflits possibles et stimuler de part et d'autre les bonnes volontés parfois défaillantes »*. Avec les élèves de philosophie ou de mathématiques élémentaires, la méthode n'a pas fait faillite complète, bien que, constate le

professeur, « *il va de soi que les crises sont fréquentes, qu'un certain abus croissant de la familiarité, que la survivance chez quelques-uns des habitudes sournoises de la ruse scolaire, que le ralentissement périodique de l'effort intellectuel, obligent le professeur à rappeler, un peu plus qu'il ne voudrait, l'engagement pris au début de l'année, parfois même à menacer les élèves de revenir à l'ancien système (c'est moi qui souligne), ce qui est déjà en soi une regrettable contravention aux exigences de l'amitié pure* ».

Avec des enfants plus jeunes (la classe de 3^e B, dans laquelle M. Gandillac enseignait le français, comme complément de service), le système a donné des résultats franchement déplorables.

Tout d'abord, « *touchés d'être traités en hommes, certains élèves (même parmi les cancreaux auxquels je m'intéressais particulièrement) semblaient répondre à ma confiance... Le moment vint vite, pourtant, où l'effort se relâcha, où les leçons difficiles furent négligées, où la conversation familière dégénéra plus ou moins systématiquement en cacophonie.* » Le professeur, à ce moment, dut reprendre le discours moral du début, rappeler

les engagements pris de part et d'autre, et menacer de recourir, si besoin était, au régime traditionnel de sanctions. Il s'attira alors, de l'un des garnements, cette remarque cynique : qu'il était maintenant trop tard pour revenir en arrière, ayant perdu toute autorité... Un autre, au contraire, réclama qu'on revînt au droit commun, disant que les élèves préféreraient être traités en élèves et non en amis. « *Si vous nous punissez, ajouta-t-il, on saura bien que c'est la règle du jeu et que nous ne l'avons pas volé.* »

L'expérience était si concluante que l'année suivante, avec une classe analogue, le professeur abandonnait son système, n'oubliant plus, cette fois, « *que l'autorité ne s'impose point par la seule valeur, ni par la seule conscience dans le travail, mais qu'il y faut une concession certaine aux apparences de la hiérarchie, aux appareils de la discipline* ».

Bien plus, l'expérience de l'amitié privée ne se révéla pas elle-même sans dangers. Après de loyales et généreuses tentatives, M. Gandillac est obligé de convenir qu'il est presque impossible d'abaisser prématurément la barrière profes-

sorale :

Peut-on, dit-il, vraiment parler d'amitié au sens fort du terme ? Il arrive sans doute que l'échange soit mutuel et, sur le plan spirituel, l'égalité des âmes est indéniable. Il reste pourtant que, même dans des entretiens extrascolaires, le professeur ne peut oublier sa qualité, ni les responsabilités qui y sont liées, et que cette pensée lui interdit une certaine forme d'abandon.

De gré ou de force, il devra consentir que les confidences soient à peu près unilatérales, que les conseils donnés aient plutôt le caractère d'une sagesse transmise que d'une expérience commentée. Auprès d'adolescents, on se priverait d'une grande part d'autorité en laissant soupçonner trop nettement ses propres défaillances, voire de simples tentations. Mais à l'inverse, on risque vite le pharisaïsme si l'on s'enferme orgueilleusement dans une sorte de figure sereine qui n'impose qu'aux naïfs.

En contraste avec cette généreuse tentative et avec l'esprit qui l'avait inspirée, on peut citer cette parole d'un professeur de Paris à ses grands élèves : « *Individuellement, vous êtes tous mes amis ; pris en bloc, vous êtes mes ennemis.* » La

formule est frappante et comporte une part de vérité mais, par sa rigidité voulue, elle est loin d'épouser la réalité. En fait, le professeur doit bien être l'ami de ses élèves, pris à part ou en bloc, et même un ami sincère et parfaitement dévoué ; mais il s'agit ici d'une amitié spéciale, laquelle se propose non un échange, mais bien plutôt un don unilatéral ; amitié dure, par certains aspects et par ses manifestations, amitié qui vise non la satisfaction présente de l'ami, mais ses avantages futurs, et qui n'hésite pas, pour les lui assurer, à risquer l'impopularité. De la reconnaissance, elle sait qu'elle n'a pas à en attendre pour le moment. Le médecin, qui fait souffrir, n'est aimé que lorsqu'il a guéri.

6. DES SANCTIONS

Qu'on le veuille ou non, la base première de l'autorité est la crainte, plus ou moins tempérée d'autres sentiments, de celui qui exerce cette autorité. Il n'importe pas que cette vérité expérimentale se trouve infirmée par quelques cas particuliers ; il nous suffit, en pédagogie, qu'elle soit vraie d'une vérité générale, qu'elle s'applique à la majorité des élèves.

Comme on l'a dit, cette crainte est même le sentiment unique sur quoi peut se fonder tout d'abord l'autorité du maître. Que cette crainte doive, par la suite, s'atténuer, se colorer de confiance, d'affection, de respect, cela est infiniment souhaitable, et se produira toujours, si le professeur a les qualités que réclame sa fonction ; mais il ne faudrait pas croire qu'elle puisse impunément disparaître. La classe doit savoir et sentir que, si le maître a adouci la règle des premiers temps, c'est pure bienveillance et non fléchissement de la volonté. La discipline n'est jamais une acquisition définitive ; comme

la civilisation dans une société, elle est sans cesse en butte à des éléments dissolvants. La volonté inflexible du maître est le seul obstacle à cette puissance destructive.

Pourtant, faisons remarquer ici que la majorité de la classe, ayant compris ce qu'elle gagne au point de vue scolaire à l'atténuation de la discipline rigoureuse des débuts, facilite la tâche du maître. Une entente tacite s'est établie entre le maître et les élèves : ceux-ci savent fort bien que la menace d'un retour à la sévérité primitive plane sur eux, s'ils abusaient de la liberté relative qui leur est concédée. Cela est si vrai que tout nouveau venu est immédiatement absorbé par cette ambiance et qu'il est bien rarement nécessaire de lui faire sentir explicitement ce qu'on réclame de lui en ce qui touche la conduite. Une classe bien entraînée à la discipline tempérée, dont il est ici question, engendre ce miracle qu'une tentative de « chahut » par un élève mal informé y échouerait dans le ridicule et la réprobation. La majorité des élèves est devenue l'alliée naturelle du maître.

Quelles peuvent-être les sanctions ?

Ici se poserait la question si débattue du châtiment physique, sur laquelle il n'est pas utile de s'appesantir, étant donné que dans nos pays le sentiment public le réproûve, ou que, tout simplement, la coutume, pour des raisons historiques, le bannit.

D'une manière générale, la punition correspondant aux fautes les plus courantes sera le devoir supplémentaire. Ce terme désigne, strictement parlant, un travail différent du classique *pensum*. Le *pensum* ne visait qu'à être ennuyeux ; le devoir supplémentaire, sans être destiné à procurer un agrément, veut être instructif et non mécanique. Il est vrai que les partisans du *pensum* pourraient précisément reprocher au devoir supplémentaire de se rapprocher trop du travail habituel et, par là, de ne pas s'affirmer assez fortement comme tâche exceptionnellement pénible. Il est vrai que copier interminablement un texte donné, ou conjuguer plusieurs fois un verbe comporte pour l'esprit un tourment qui n'existe pas dans un devoir intelligent où l'invention a sa part ; mais c'est cette vérité même qui doit faire éliminer la tâche automatique. Aucune punition ne doit diminuer en quoi que ce soit l'être

humain ; bien mieux, il faut rechercher qu'elle l'augmente.

Or, ici il n'y a aucune raison pour que le devoir supplémentaire ne soit pas intellectuellement profitable à l'élève. Réclamons de lui un effort aussi pénible que l'exige la gravité de sa faute, mais aussi intelligent et fructueux qu'il est possible. L'élève qui aura accompli une telle tâche n'en sortira pas abruti, humilié et aigri, mais avec le sentiment d'avoir individuellement et socialement payé sa dette : il a compensé son relâchement par un effort et un effort fructueux.

Il est vrai qu'il est beaucoup plus facile de dire, en passant, « *untel, vous me copierez 200 lignes* », que de rechercher un devoir utile, approprié aux possibilités du coupable ; mais un vrai maître doit se montrer aussi soucieux de punir intelligemment que d'enseigner efficacement. Non seulement le devoir supplémentaire devra être choisi de manière à exercer l'esprit, mais il est très utile qu'il soit corrigé par le maître qui l'a imposé. Cela fait partie de son efficacité morale. En effet – et c'est là où le devoir intelligent est en fait plus dur que le devoir automatique – le devoir manifestement

bâclé devra être recommencé. L'élève devait payer sa dette. S'il l'a payée en monnaie frelatée, le compte n'est pas réglé.

Naturellement, pour pouvoir appliquer le système avec justice, il est indispensable de mesurer le devoir très exactement aux capacités de l'élève. Dans le cas contraire, il serait impossible d'exiger de lui la perfection relative du devoir. Des devoirs portant sur des révisions, des exercices pratiques sur des matières connues pourront toujours être imposés aux élèves les plus faibles et leur seront très profitables. Un élève se verra infliger une tâche proportionnée à ses forces et à sa culpabilité.

Avec ce système, les élèves s'aperçoivent vite que les punitions sans être abrutissantes sont, pour les indolents, plus réellement pénibles que pour les autres, qu'elles réclament du temps et de la peine et qu'il est avantageux de les éviter. Enfin, on en finit ainsi avec le truc immoral des lignes écrites à l'avance, ou de ces pensums que l'on fait servir plusieurs fois en les déroband dans le tiroir ou le panier à papier.

Le devoir supplémentaire peut être fait

librement ou « en retenue ». Les élèves préfèrent généralement un devoir plus long et plus difficile, fait à leur heure, à une tâche accomplie à heure fixe sous la surveillance d'un maître. Il en découle que la retenue est normalement un châtement plus sévère que le simple devoir supplémentaire. Un système intermédiaire consiste, s'il s'agit d'élèves externes, à leur infliger une tâche supplémentaire par une note communiquée à la famille. Celle-ci peut, si elle le juge utile, compléter la punition, et en tout cas elle veille à ce que la tâche soit faite.

L'expulsion de l'élève est une ressource à laquelle il ne faut pas recourir sans raison grave. C'est une solution paresseuse de la part du maître que de se débarrasser d'un élève qui l'agace. D'ailleurs les maîtres qui, pour une faute légère, mettent un élève « à la porte » ne tardent pas à enlever à ce châtement toute efficacité.

Cette sanction doit être rare, exceptionnelle, et rendue indispensable par une conduite intolérable. Il faut aussi que les sanctions de moindre gravité se soient montrées inopérantes.

Quand on met un élève à la porte, il ne s'agit pas de l'envoyer se promener dans les couloirs, ou se cacher dans les toilettes. Il doit immédiatement, muni d'un mot du maître, se mettre à la disposition du censeur, ou de tout autre membre de l'administration chargé de la discipline. Il faut en outre que cette expulsion soit suivie d'un rapport sur la conduite de l'élève qui a motivé cette mesure et que le coupable soit puni sévèrement. Une mise à la porte non suivie de châtement sera considérée par un paresseux comme un agréable intermède. Ne perdons pas de vue ici comme ailleurs que les sanctions disciplinaires n'ont pas pour but de procurer la tranquillité des maîtres mais la réforme des élèves.

Il peut être utile de répéter une autre vérité bien connue mais souvent oubliée, qu'il ne faut pas punir *ab irato*, sous l'emprise de la colère. Il est très facile d'annoncer à l'élève qu'il sera puni, sans lui annoncer de quelle manière il le sera. L'incertitude même dans laquelle il se trouve jusqu'à la fin de la classe lui est pénible, mais en même temps lui laisse espoir que sa bonne tenue et son attention pourront lui valoir une atténuation de peine. Un maître équitable

justifiera toujours cet espoir. En outre, en punissant au moment de la faute, le maître risque d'outrepasser les limites convenables et, par la suite, il peut se trouver forcé, s'il est juste, de reconnaître que la punition était trop longue pour le temps dont l'élève dispose, ou trop difficile pour ses capacités.

Est-il besoin de répéter aussi que le maître ne doit pas manifester une sorte de plaisir méchant à punir ? Cela peut se présenter avec des hommes sans méchanceté réelle, mais trop facilement agacés. On a l'impression qu'ils se soulagent, pour ne pas dire qu'ils se vengent, quand ils infligent une punition.

Si le châtiment est indispensable, il ne suit pas qu'il doive être fréquent. Il doit agir beaucoup plus comme menace que comme réalité. Le maître qui aura montré au début la sévérité nécessaire, qui aura su donner à sa classe de bonnes habitudes de tenue et de travail, n'a plus, par la suite, à punir que de manière très exceptionnelle.

7. LES ÉLÈVES AIMENT

LA DISCIPLINE

La discipline, une fois établie et maintenue, est fort appréciée des élèves. Seule une minorité est volontairement, vicieusement tapageuse. La grosse majorité des enfants désire secrètement l'autorité du maître, dont ils sentent la nécessité pour faire de bonnes études. Ils se sentent faibles et aiment la règle qui les défend contre eux-mêmes. C'est ainsi que ceux qui croiraient gagner de la popularité en abandonnant les enfants à eux-mêmes en sont méprisés et parfois haïs ; Alain, dans ses *Propos sur l'Éducation*, a exprimé cela dans une formule où le paradoxe recouvre un fond de vérité :

« J'ai observé, quand j'étais enfant, que ceux qui maintiennent l'ordre comme on balaie, comme on range des objets matériels, étaient aussitôt redoutés par cette indifférence qui enlève tout espoir. Et, sans exception, ceux qui voulaient

persuader, écouter, discuter, pardonner enfin aux promesses, étaient méprisés, hués, et, chose triste à dire, finalement haïs ; au lieu que les autres, les hommes sans cœur, étaient finalement aimés. »

La vérité à retenir de cette réflexion, c'est que le faible n'est pas aimé et cela n'est pas, comme le dit Alain, « triste à dire ». Cela est logique, juste et salutaire. Cela prouve que les élèves connaissent secrètement leurs intérêts et n'accordent leur estime qu'aux maîtres qui les servent en faisant leur métier comme il doit être fait.

Quant « aux hommes de cœur », il est également naturel que les élèves les apprécient, les respectent et même, finalement, les aiment, si, par cette expression, il faut entendre, comme l'auteur lui-même a certainement voulu le dire, les hommes qui font passer avant les impulsions de leur faiblesse, les exigences du ministère pédagogique et savent se cuirasser de dureté apparente pour l'amour bien entendu de leurs élèves. Kipling, qui avait été élevé par des maîtres sévères jusqu'à la cruauté, ne trouvait pas qu'ils eussent été « sans cœur »⁵.

5 : Nous renvoyons le lecteur au célèbre poème de Rudyard

Kipling "A school song", où il écrit, non sans ironie :

*"And they beat on us with rods,
Faithfully with many rods,
Daily beat us on with rods,
For the love they bore us."*

Même avant cet âge, les enfants apprécient l'autorité pour une autre raison immédiate et pratique : c'est que c'est seulement dans une classe bien tenue, avec des élèves en main, qu'un professeur peut donner sa mesure et faire une classe intéressante, active, vivante. Le « disciplinaire », à condition naturellement de n'être pas que cela, c'est-à-dire d'avoir de la discipline comme moyen et non comme fin, obtient par son obéissance aux lois de la nature humaine ce que rate justement l'utopiste, qui voulait réaliser par une liberté indue et une sottise familiarité, la classe gaie et vivante. Cette classe-là réclame plus que toute autre l'ordre parfait. Il est nécessaire d'avoir les élèves bien en main pour tous les exercices ou divertissements qui sortent de la routine de la classe et qui peuvent si facilement tourner au désordre.

Les profits immédiats de la discipline sont si évidents qu'on peut dire qu'une discipline d'abord imposée, puis acceptée, devient en fin de compte aimée, quand il apparaît qu'elle autorise des libertés incompatibles avec la licence.

Observons, d'ailleurs, que la classe animée n'est pas à la portée de tous les professeurs. Il n'y

faut pas seulement une discipline forte et souple ; il faut chez le maître un tempérament qui la favorise. Celui-ci donc s'étudiera, comme il étudie ses élèves, et c'est seulement dans la pleine possession de son art qu'il se risquera progressivement à l'affranchissement des principes rigoureux que réclame l'expansion de son génie personnel. Mieux vaut, en fin de compte, une classe menée selon les règles traditionnelles, un peu monotone, au besoin, mais où on travaille régulièrement, qu'une classe trop mouvementée où le mouvement vient surtout de ce que le maître est débordé. Tout, en pédagogie, vaut mieux que l'anarchie ; tout, y compris la discipline tyrannique, étroite, si peu sympathique qu'elle soit.

8. DE LA FORMATION DES MAÎTRES SOUS LE RAPPORT DE LA DISCIPLINE

On dit souvent que l'autorité du professeur ne dépend pas de sa science pédagogique, mais de son instinct. Cela n'est vrai qu'en partie. Il est exact que certains maîtres, même très jeunes, inexpérimentés, se tirent d'affaire parfaitement, dès le début, au regard de la discipline. Il est aussi exact, à l'autre pôle, que certains professeurs, au bout de longues années d'exercice, sont aussi « chahutés » qu'à leurs débuts. Ces deux extrêmes ne prouvent rien. Car il existe aussi un autre cas : celui du débutant « coulé » par ignorance et par manque de conseils.

Or les conseils sont difficiles à donner en cette matière, parce que les professeurs sans autorité, généralement fort humiliés de cette

déficience, ne parlent à personne de leurs ennuis. Les chefs savent bien ce qu'il en est ; mais ils n'ont pas toujours qualité pour intervenir utilement. Ce qui importe ici n'est pas de faire quelques remarques en passant, de donner de vagues conseils d'énergie, d'assurer même un maître qu'on le soutiendra dans sa lutte contre le désordre. Les conseils utiles ne peuvent être donnés dans chaque cas que si le maître débordé se confie entièrement à ceux qui peuvent l'aider de leur expérience. Cette confiance est une condition nécessaire ; et elle est aussi suffisante, car il n'est guère d'établissement d'enseignement qui ne possède parmi son personnel des hommes capables de donner de précieux conseils à un débutant ou même à un collègue plus âgé mais fourvoyé dans de mauvaises méthodes.

Je pourrais citer tel jeune professeur, aujourd'hui parfaitement maître de sa classe, qui à ses débuts, se trouva absolument incapable de tenir des élèves. Par bonheur, il enseignait dans un établissement où il avait été lui-même élève et où il avait encore plusieurs de ses anciens maîtres. Il leur exposa ses difficultés, se remit entre leurs mains, suivit à la lettre leurs avis et en

fut pédagogiquement transformé. Il n'y avait dans son cas que naïveté, ignorance et non incapacité native de se faire obéir.

D'autres cas sont moins justifiables d'une cure psychologique que d'une initiative administrative : c'est, par exemple, lorsqu'un professeur beaucoup trop jeune est chargé d'une classe où certains élèves sont presque de son âge. Un tel professeur, incapable d'établir son autorité dans cette classe, peut avec de tout jeunes élèves donner de très bons résultats.

La question de la discipline, malgré sa gravité, ne semble pas avoir d'existence officielle. Un homme muni des diplômes voulus est déclaré apte à enseigner, après un stage ridiculement court et inefficace. Il n'entre pas dans le plan de ces notes de rechercher quelles seraient les mesures propres à ne recruter pour l'enseignement que des hommes aptes, non seulement intellectuellement mais moralement, à enseigner ; mais il était impossible de ne pas signaler que le problème se pose ; qu'il n'a actuellement aucune autre solution que le hasard des choses et qu'il en résulte pour certaines générations d'élèves des conséquences

irréremédiables. D'une part, il faudrait que la science et l'art de la discipline pédagogique fussent enseignés aux futurs professeurs ; d'autre part, si, malgré les précautions prises, il était avéré que certains maîtres sont, par leur faiblesse, dans l'incapacité d'enseigner ce qu'ils savent, on ne voit pas pourquoi ils garderaient le droit à des fonctions qu'ils ne remplissent qu'en apparence.

CONCLUSION

Ces conseils, rédigés par Olivier Leroy à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, se rapportent à une époque qui semble révolue. Non pas qu'il faille cultiver une vision idyllique ou nostalgique du passé : l'objet même de ce manuel de discipline à l'usage des jeunes professeurs montre que les problèmes d'autorité et de discipline, en milieu scolaire, ne datent pas d'aujourd'hui. Les rapports entre maître et élèves commencent toujours par être des rapports de force, qui, s'il ne sont pas établis dès l'origine sur de bonnes bases, ont tôt fait de s'envenimer. Il y a toujours eu des professeurs chahutés.

Néanmoins, les chahuts que pouvaient affronter les enseignants à l'époque de Topaze, ne prenaient pas les mêmes dimensions qu'en 2008. En témoigne la récente affaire d'un professeur placé en garde à vue pour avoir giflé un élève de sixième. Elle est révélatrice d'un climat : le professeur, excédé, intime à l'élève de ranger ses affaires ; celui-ci refuse d'obtempérer ;

le professeur jette les affaires du collégien par terre et le pousse contre une porte ; l'élève l'insulte ; la gifle part ; deux collégiennes informent de l'incident la direction de l'établissement qui prévient le père de l'enfant giflé ; ce dernier, gendarme, porte plainte ; le professeur est interpellé à son domicile par la police, placé en garde à vue pendant vingt-quatre heures et inculqué de violence aggravée sur mineur ; les syndicats prennent immédiatement sa défense. Quels que soient les torts réciproques, l'affaire témoigne, par les dimensions qu'elle a prise, de la dégradation des relations entre enseignants, élèves et parents. On en arrive à des situations que n'aurait pas imaginées Olivier Leroy.

Qu'est-ce qui a changé ? Pourquoi la perte de prestige dont souffrent aujourd'hui les professeurs ?

Le tableau noir de l'enseignement en France, depuis longtemps dressé, fait état d'un véritable malaise des enseignants, qui ont le sentiment d'être méprisés et d'exercer un métier déconsidéré, en dépit des années d'études qu'il leur en a coûté et de la difficulté des examens ou des concours qu'ils ont passés avec succès,

CAPES ou agrégation. « *Tout cela, en plus, pour s'entendre dire par ses élèves : " De toute façon, si vous êtes ici, c'est que vous n'avez rien pu faire d'autre." »*, s'indignait un jeune prof interviewé par *Marianne*⁶ en avril 2004. « *Ils nous méprisent parce que la société leur apprend à nous mépriser.* »

Mais s'agit-il seulement de la société ? Et d'ailleurs, qui est vraiment désigné par ce terme fourre-tout ? Les pouvoirs publics, qui depuis des dizaines d'années promettent et accordent des moyens supplémentaires, sans avoir de prise sur l'Institution ? Les médias ? Ou bien une ambiance générale ? Trop simple et trop facile ! Si l'on veut analyser le problème, dégager des responsabilités, chercher une solution, rien ne sert d'incriminer l'air du temps. C'est aux principaux acteurs du milieu scolaire qu'il faut s'intéresser : certes aux pouvoirs publics, depuis longtemps démissionnaires, et à l'Institution, qui s'est livrée aux « pédagogues » et aux démagogues, mais d'abord aux enseignants eux-mêmes et aux parents d'élèves, longtemps solidaires, aujourd'hui divorcés.

Les professeurs, en effet, ne sont-ils pas partiellement responsables de la déconsidération

6 : *École, hôpital, nous étions les meilleurs... sommes-nous devenus les plus mauvais ?*, par Natacha Polony, *Marianne*, 26 avril au 2 mai 2004.

dont ils souffrent ? La vocation de certains d'entre-eux – même s'il s'agit d'une minorité – semble parfois tenir davantage à la perspective des congés scolaires qu'au goût de l'enseignement et à la noblesse de leur mission. Que l'on songe à l'image déplorable donnée par les enseignants grévistes qui menaçaient, en 2003, de perturber les examens du baccalauréat pour protester contre la réforme des retraites : eût-on imaginé cela en 1939, à l'époque où Olivier Leroy rédigeait son manuel de discipline ?

L'attitude des parents à l'égard des enseignants a changé elle aussi. Nombre d'entre eux refusent désormais que leurs chérubins fassent l'objet d'une sanction et houspillent les professeurs dès qu'ils sévissent. « *Le professeur d'allemand de mon fils, élève de seconde, est venu me demander si je l'autorisais à le punir !* », s'étonne une mère de famille, membre de SOS-Éducation. À l'évidence, ça n'allait pas de soi.

Nous voilà donc loin du conseil donné par Olivier Leroy, recommandant, en cas de sanction, d'en informer la famille, qui « *peut, si elle le juge utile, compléter la punition* » ! Non seulement cette coopération entre le maître et

les parents d'élèves est brisée, mais les exemples se multiplient de professeurs, voire de proviseurs, frappés par des « grands frères » ou par des pères de famille prompts à venger leur progéniture. « *Je suis instituteur depuis vingt-cinq ans, témoigne un enseignant dans Marianne, et j'ai vu la différence. Maintenant, les parents ne s'adressent plus à nous en tant qu'adultes, mais en tant qu'avocats de leur enfant, et parfois procureurs. Tout le monde se croit pédagogue.* »⁷

« Pédagogue » ? Justement, les idéologues qui s'attribuent eux-mêmes ce nom, tenants du « pédagogisme » qui règne sans partage au sein du ministère et des inspections d'académie, portent une lourde responsabilité dans ce divorce entre les enseignants et les familles, qu'ils ont souhaité écarter de l'éducation de leurs enfants. Or, les parents sont aussi, naturellement, des « pédagogues ». Ils sont même les tout premiers éducateurs, ceux qui apprennent à l'enfant à marcher, à se tenir, à manger proprement et à parler. Ils ne transmettent pas seulement la vie à leurs enfants, mais également leurs codes sociaux, leur conception du monde, leurs valeurs morales, leurs connaissances, leur expérience. Ils auraient donc vocation à

7 : *École, hôpital, nous étions les meilleurs... sommes-nous devenus les plus mauvais ?*, par Natacha Polony, *Marianne*, 26 avril au 2 mai 2004.

collaborer avec le professeur. Au contraire, ils ont eu et gardent souvent le sentiment que l'enseignant souhaite les priver de ce rôle naturel et s'arroge un monopole de l'éducation sur leur enfant. Ce divorce entre parents et enseignants et la méfiance réciproque qui en est résultée, en privant les seconds de l'appui des premiers, a porté un rude coup à leur autorité.

De cette perte de prestige résulte la multiplication des incivilités et des violences, dont la gravité dépasse celle du simple chahut, si pénible soit-il pour le professeur. En 2006, l'hebdomadaire *Le Point* a pu, non sans difficultés, obtenir de l'Éducation nationale les statistiques issues de la base de données *Signa*, un système informatique de regroupement des actes de violence signalés par les chefs d'établissement, créé en 2001. Au cours de l'année scolaire 2005-2006, quelque 82 000 actes avaient été recensés dans 7 924 établissements du second degré public, parmi lesquels 1 050 violences physiques à caractère sexuel, 1 142 incendies ou tentatives, 1 530 cas de racket, 1 732 cas de consommation ou de trafic de stupéfiants, 7 022 vols ou tentatives de vol, 21 316 insultes ou menaces graves, 24 372 violences physiques sans arme...

Certes, l'indiscipline, l'insolence et les bagarres entre élèves ne datent pas d'aujourd'hui. Deux remarques, toutefois : d'une part, la base de Signa est incomplète, puisque les établissements privés sous contrat n'y sont pas intégrés et que 6 % des établissements publics ne sont pas pris en compte – c'est notamment le cas du quart des collèges et lycées de Seine-Saint-Denis. D'autre part, ne sont retenus que les événements les plus graves, ceux « dont la qualification pénale est évidente », 23 % d'entre eux ayant d'ailleurs donné lieu à des plaintes. Ces chiffres sont-ils fiables ? Ceux concernant les stupéfiants ou le racket, par exemple, paraissent faibles... Au témoignage de Michel, policier dans un établissement scolaire d'une banlieue difficile, le racket constitue pourtant « *de loin le délit le plus grave et le plus fréquent commis dans et autour des établissements* »⁸.

Certes, la grande majorité des établissements, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, ne sont pas des coupe-gorge. Néanmoins, il existe désormais une minorité d'établissements coupe-gorge et c'est une nouveauté. 82 000 faits de violence graves recensés chaque année ne peuvent être négligés.

8 : *Les écoles de la violence, Valeurs Actuelles*, 25 janvier 2002.

En outre, tous les collèges et lycées ne sont pas « égaux » en face de cette violence. Cité par *Le Point*, Rodolphe Houllé, fonctionnaire à la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) observait que « *Les établissements qui signalent les actes les plus graves sont également en général fortement exposés à la violence d'une manière globale.*⁹ »

Une fois encore, les « pédagogues », dressés en justiciers redresseurs des torts de la société, sont en grande partie responsables de cette situation, conséquence de la politique dite « d'ouverture des établissements sur le monde », qu'ils ont voulue et mise en œuvre à partir des années 1970. On construisait alors des établissements pilotes au sein desquels les élèves étaient invités à « l'auto-discipline », et dont les bâtiments n'étaient plus ceints de murs, mais ouverts sur l'extérieur. L'école devait devenir un « lieu de vie », ouvert sur la société.

Du résultat de cette politique, Judith, enseignante en Seine-Saint-Denis, témoigne, toujours dans *Marianne*¹⁰ : « *On demande à l'école de réparer les maux de la société. Mais, dans*

9 : Dossier Violence scolaire, *Le Point*, 31 août 2006.

10 : *École, hôpital, nous étions les meilleurs... sommes-nous devenus les plus mauvais ?*, *Marianne*, op. cit.

la classe, on ne peut pas faire abstraction du monde extérieur. Non, l'école n'est pas un sanctuaire. »

Elle ne l'est plus, en effet, et les violences alentour – celles dont le spectacle imprègne l'imagination des potaches par les médias, le cinéma, la télévision et les jeux vidéos, ou celles qui mettent le feu à intervalle régulier aux quartiers sensibles des banlieues – y pénètrent sans rencontrer d'obstacles. De même, dans certains établissements, les élèves rejettent-ils l'enseignement qu'on leur dispense, au nom de leur propre identité culturelle ou religieuse. Car l'entourage du collège ou du lycée de ZEP, c'est la cité "sensible". *« La violence n'a pas diminué. Elle s'insinue de plus en plus profondément et touche des enfants de plus en plus jeunes. Nous essayons de lutter, mais nous sommes rattrapés par la ghettoïsation des cités. Nous avons longtemps été laxistes, il n'est pas étonnant que nous en payions le prix »*, constate dans *Valeurs Actuelles*¹¹ un inspecteur d'académie. Les premiers à en payer le prix, cependant, sont les enfants, en particulier ceux qui se tiennent correctement et essaient de travailler dans ce climat délétère.

11 : *Les écoles de la violence, Valeurs Actuelles*, op. cit.

Couronnement de la politique « d'ouverture sur le monde », les problèmes des cités ont ainsi fait irruption à l'école. « *Nous sommes face à une délinquance identificatrice, territoriale selon l'origine, le quartier, très anti-institutionnelle et antiscolaire,* confirme Eric Debarbieux, président de l'Observatoire international de la violence à l'école. *On s'attaque aux locaux, aux enseignants, mais aussi aux pompiers, aux médecins, aux transports publics...* » Auprès de gamins qui refusent tout symbole d'autorité, le professeur peine à imposer la sienne. Nos redresseurs de tort ont aujourd'hui la douloureuse surprise d'être méprisés et agressés par ceux-là même qu'ils prétendaient protéger de l'injustice de la société.

C'est malheureusement devenu le lot de beaucoup d'enseignants, qui font les frais de ces erreurs sans en être responsables. Juliette, professeur de français à Dreux, racontait en 2002 dans *Valeurs Actuelles*¹² : « *Ce qui m'a frappée, c'est la paranoïa permanente qui règne chez les élèves ! On les regarde : c'est une provocation. On leur parle : c'est une provocation. Outre une éducation souvent défaillante, je crois qu'ils sont violents aussi parce qu'ils ont une expérience*

12 : *Les écoles de la violence, Valeurs Actuelles*, op. cit.

négligence de l'école : depuis le primaire, on n'a cessé de leur répéter qu'ils sont nuls. Le prof est devenu l'ennemi, il sait qu'il risque de se faire bousculer dans les couloirs. Mais les violences sont surtout verbales. Ils essaient d'humilier les enseignants parce qu'ils se sentent eux-mêmes humiliés. » Et de conclure : « Le vrai problème, c'est souvent l'illettrisme : les enfants qui ont raté l'école primaire sont laissés de côté ; ce sont eux qui perturbent les cours et deviennent violents. »

Les bases acquises – ou pas – à l'école primaire conditionnent en effet la suite des études. De nombreux élèves, faute de posséder ces bases essentielles – savoir lire, écrire et compter – à l'entrée au collège, se trouvent en état d'échec scolaire.

Il faut, ici encore, souligner la part de responsabilité des « pédagogues » dans la baisse du niveau général des connaissances. Dans le sillage d'un Philippe Meirieu, ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique, ces intellectuels ont voulu privilégier les « activités d'éveil » au détriment des connaissances classiques. Leur réflexion partait d'un a priori politique affiché : il s'agissait d'introduire

la démocratie à l'école et d'y promouvoir l'égalité des chances, afin de former les futurs citoyens.

« *La culture étant probablement une affaire trop sérieuse pour la laisser aux seuls enseignants, [les "pédagogues "] ont répudié le savoir, et mis en place la didactique, cette "science" de la pédagogie, qui a été substituée à l'art d'apprendre* », écrit Jean-Paul Brighelli dans *La Fabrique du crétin*¹³. Selon la nouvelle doctrine, le maître, simple observateur installé si possible au fond de la classe, ne doit plus transmettre un savoir et des connaissances, mais « apprendre à apprendre » aux élèves, significativement rebaptisés « apprenants » sans pour autant qu'on leur fournisse une véritable méthode de travail.

Cette politique, appuyée sur l'instauration du collège unique en 1975, la loi d'orientation de 1989 imposée par Lionel Jospin et Claude Allègre, et la création des IUFM, aboutit très logiquement à l'effondrement du niveau des connaissances. Mais elle a également contribué à discréditer l'instituteur ou le professeur, qui, s'il se conforme à ce modèle, n'apparaît plus comme le détenteur d'un savoir, mais comme un gentil animateur.

13 : *La Fabrique du crétin*, Jean-Paul Brighelli, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, 2005.

En réalité, les tenants du pédagogisme poursuivent un but essentiellement idéologique. Philippe Meirieu, d'ailleurs, ne s'en cache pas : « *Pour notre part, écrit-il, nous faisons clairement et absolument le choix de la prééminence absolue du politique.* » On agira sur l'enfant, par l'école, pour transformer la société : « *Ce qui peut structurer l'école obligatoire c'est d'abord une réflexion sur le type d'homme qu'on veut former* », explique encore Meirieu. Cet homme nouveau est appelé à bâtir une société fraternelle et par conséquent égalitaire, puisque l'inégalité est source de conflits. « *Les élèves qui échouent et ceux qui s'en sortent ont-ils quelque chose de commun ? Peut-on se sentir le frère, le concitoyen de celui qui ne réussit qu'à votre détriment ?* », demande Meirieu.

En effet, dans son esprit, « *la réussite individuelle est une mauvaise action contre ceux qui ne réussissent pas* », constate Liliane Lurçat, directrice de recherche honoraire au CNRS.

De là, la nécessité de mettre les familles hors jeu, le refus d'établir une différence entre les bons et les mauvais élèves, et finalement celui de transmettre des connaissances que l'élève

pourrait s'approprier alors que « *la construction des savoirs est indissociable de la construction de la collectivité apprenante* ».

La même logique conduira à privilégier les techniques pédagogiques sur le contenu de l'enseignement et à éliminer la relation de maître à élève, au profit d'une conception éducative qui prétend « placer l'enfant au centre de l'école » et l'appelle à construire lui-même son propre savoir...

Pour imposer leurs vues aux enseignants, les idéologues en place ont recouru à toutes les formes de coercition : culpabilisation des opposants qualifiés de réactionnaires, multiplication des stages et des formations, notation en fonction de leur adhésion à la doctrine « pédagogue », pression exercée par les proviseurs et les recteurs... Au bout du compte, leur projet a lamentablement échoué, en particulier dans sa dimension égalitariste : « *Derrière le discours angélique contre l'élimination par l'échec des enfants des milieux populaires, se profile une conception dont la réalisation amène à défavoriser les défavorisés* », analyse Lilaine Lurçat. « *Car moins l'école remplit*

sa mission, et plus les familles doivent compenser ses insuffisances. Là jouent alors de tout leur poids les déterminismes sociaux que rien ne peut plus contrebalancer. »

L'échec de cette école-là est devenu si patent que les professeurs sont aujourd'hui de plus en plus nombreux à se révolter. Ceux-là savent que la solution à la crise de l'enseignement passe par la rupture avec l'idéologie dominante et par le retour à l'instruction, c'est-à-dire à la transmission des connaissances, appuyée sur l'expérience accumulée par des générations d'enseignants qui n'étaient pas tous des imbéciles ! Le prestige des professeurs s'en trouvera restauré, la discipline suivra et les élèves y seront les premiers gagnants. C'est justement ce trésor d'expériences inestimables que nous expose le livre d'Olivier Leroy.

V. L.

À PROPOS DE SOS ÉDUCATION

SOS Éducation est une association qui œuvre à la défense de l'École. Fondée en 2001 par un groupe de jeunes parents d'élèves, elle comptait 65 000 membres actifs en avril 2008, parents, grands-parents et professeurs.

L'association mène tous types d'actions pour promouvoir une éducation de qualité, fondée sur des programmes cohérents, des méthodes d'enseignement éprouvées, l'autorité des professeurs, la reconnaissance du travail et du mérite des enseignants et des élèves, le respect de la neutralité de l'école.

SOS Éducation appelle à une gestion plus rigoureuse du budget de l'Éducation nationale, et à limiter le pouvoir des dirigeants des syndicats

d'enseignants sur le système scolaire, qui doit être géré en fonction de l'intérêt général.

L'association est surtout connue du grand public pour son action en faveur de la méthode syllabique d'enseignement de la lecture dans les écoles primaires. Mais ses analyses, recherches et campagnes de mobilisation concernent les programmes, méthodes et manuels scolaires de la maternelle jusqu'au baccalauréat.

Les travaux de recherche de l'association sont publiés dans *Les cahiers de SOS Éducation*, qui traitent des questions philosophiques, historiques, sociologiques et économiques liées à l'éducation.

L'association édite un bulletin d'information trimestriel, *La Lettre de SOS Éducation*, sur les actions qu'elle mène auprès des pouvoirs publics et dans les médias pour promouvoir ses projets de réforme.

L'association intervient également dans le débat scolaire par la publication de brèves, éditoriaux, et commentaires de l'actualité éducative sur son site www.soseducation.com

SOS Éducation a toujours gardé une indépendance totale à l'égard de tout autre organisme. Elle ne reçoit aucune subvention publique, et elle est financée exclusivement par les dons de ses membres. Elle est dirigée par un bureau de trois personnes, élues par son assemblée générale. Au 1er mars 2008, sa présidente était Claire Polin, sa trésorière Domitille Létondot et son secrétaire Sylvain Marbach.

Pour en savoir plus, visitez le site officiel de l'association, www.soseducation.com.

“L'association SOS Éducation est devenue un puissant groupe de pression dans le débat scolaire”.

Le Nouvel Observateur (16/11/06)

“Grâce à son militantisme acharné et à sa présence grandissante dans les médias, [SOS Éducation] pèse de plus en plus lourd dans le débat éducatif”.

Le Figaro (20/10/06)

Achevé d'imprimer le 15 mai 2008
Times Shanghai Publishing Company
Dépôt légal le 15 juin 2008

ISBN 275540280-3