

Enseigner à l'ère de la défiance Spirale du soupçon ou preuve par l'interaction ?¹

Olivier MAULINI
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Apparemment, enseigner va de moins en moins de soi : donner une leçon n'est bientôt plus possible que si l'élève a le sentiment d'interagir avec le maître, dans une situation qui donne sens aux savoirs et confiance en l'école. C'est en tout cas l'avis des professionnels, qui peuvent du coup hésiter entre nostalgie de l'estrade et dérive vers la joute verbale, au risque d'abandonner à chaque fois l'idéal d'un enseignement suscitant (donc conduisant) le questionnement. La preuve par l'acte avec Albert Thierry, instituteur d'antan, préparant sciemment l'insoumission de maintenant.

D'après les enquêtes les plus récentes, 57 % des enseignants français² ont l'impression de manquer de reconnaissance et de respect dans leur pratique professionnelle ; le score monte à 65 % pour les moins de 35 ans, et les chiffres sont en progression. Même si 94 % des professeurs déclarent aimer leur métier, seuls 41 % d'entre eux trouvent leurs conditions de travail satisfaisantes, et ils ne seraient que 38 % à conseiller la carrière à un jeune de leur entourage (UNSA, 2014). Sur les trente-deux pays prenant part à l'enquête *Teaching and Learning International Survey* de l'OCDE (2014), la France arrive en avant-dernière position devant la Slovaquie : à peine 5 % des professionnels interrogés jugent que leur activité est valorisée par la société, contre par exemple 68 % à Singapour ou 58 % en Finlande. La déception et la lassitude, nées d'un sentiment de déclassement plus ou moins partagé dans la corporation, sont plutôt confirmées par les recherches de terrain : on se demande désormais moins « si » que « pourquoi » les enseignants souffrent en travaillant, y compris et d'abord lorsqu'ils ne peuvent pas, ou plus, faire le travail qu'ils jugent socialement nécessaire et professionnellement gratifiant (Maulini, 2012).

Dans les démocraties en crise, la massification de l'enseignement (Duru-Bellat, 2006), le déclin des institutions (Dubet, 2002) et la montée de la défiance (Rosanvallon, 2006) peuvent entraîner une remise en cause du pouvoir des professeurs, au moment même où les verdicts de l'école ont un impact grandissant sur la vie des gens. Enseigner malgré tout, dans ces conditions, c'est assumer (de l'aveu même des intéressés) à la fois le deuil du savoir académique tel qu'on l'a soi-même reçu, la contingence d'une relation maître-élèves définitivement problématisée, une impuissance tenace devant l'échec scolaire, un déficit de reconnaissance sociale, bref, une frustration découlant d'attentes professionnelles déçues et révisées bon gré mal gré (Barrère, 2002). En Suisse, la formation des maîtres est carrément chargée de préparer les enseignants « à faire face à des exigences plus élevées que la normale, à des défis contradictoires et à une reconnaissance qui n'est pas toujours à la hauteur » (CDIP, 2003).

« Jugements partout, reconnaissance nulle part », résumant Lantheaume et Hérou (2008, p. 93) : élèves, parents, collègues, direction, autorité scolaire, élus, presse, population, tout le monde aurait désormais son mot à dire sur l'école, et des motifs plus ou moins sincères de médire à son propos. Il reste bien sûr des havres de paix et, ailleurs, des moments de communion. Mais 10 % de conflits suffisent à occuper 100 % des esprits. « Il faut maintenant sans cesse se justifier de son travail, justifier les savoirs scolaires, justifier les sanctions, parfois même les notes... » (*ibid.*, p. 50). Les enseignants se sentent disqualifiés, ce qui peut les inciter à se retrancher derrière la clôture scolaire. Mais « sanctuariser » l'institution l'expose paradoxalement d'autant plus à la critique, puisqu'elle dénie à ses interlocuteurs la compétence de juger d'un travail dont seuls les gens de l'intérieur mesureraient « *the intrinsic satisfaction of trying to achieve*

¹ Pour citer cet article : Maulini, O. (2014). Enseigner à l'ère de la défiance. *Diversité*, 177, 25-31.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes.

self-imposed goals » (« la satisfaction intrinsèque de chercher à atteindre des buts autodéterminés », Osborn, Mc Ness, Broadfoot, 2000, p. 233). Plus la défiance règne, plus le repli, de fait, est tentant ; mais si ce repli alimente à son tour le chacun pour soi, alors comment sortir de la spirale du soupçon ? Plutôt que chercher la réponse chez des *spin doctors* ou des *new managers*, et dénaturer par ce détour l'essence même du travail enseignant, voyons peut-être en quoi la critique du pouvoir est ce qui fonde l'existence de l'école, puis comment cette école peut se montrer fidèle à elle-même en faisant la preuve par l'acte (et pas seulement par le discours) qu'elle est digne de confiance parce qu'elle sait écouter, comprendre et convaincre autour d'elle pour rassembler.

Maître et élève : qui est la proie ?

Commençons logiquement par les fondations. Si l'école et les maîtres sont contestés, si leur pouvoir de bien ou mal noter est le dernier attribut (à son tour menacé) de leur autorité (Merle, 2007), peut-être est-ce moins la faute de mœurs démocratiques subitement dégradées que d'un travail de sappe réfléchi et patient de l'instruction publique elle-même contre tous les pouvoirs transcendants. Dans *l'Homme en proie aux enfants*, par exemple, l'instituteur de la République Albert Thierry (qui mourra au front en 1915) évoque son travail auprès des élèves de l'école primaire supérieure de Melun, bourg tranquille s'il en est, au début du XX^e siècle. Au chapitre « L'ombre profonde » (voir Annexe), il raconte sa manière bien à lui de préparer et de faire passer les examens : « *Votre dernier devoir est bien mauvais*, lance-t-il un matin à sa classe assoupie... *Et j'en suis bien content !* » La torpeur régnait jusqu'ici, mais maintenant, « les figures les plus endormies s'éclairent ». À quoi donc joue le maître, tout à coup ? Un mauvais travail, et l'en voilà ravi ! Cherche-t-il à se moquer ? À provoquer ? Va-t-il désormais dire que l'échec est le but visé, ou que celui des cancren lui fait plaisir parce qu'il est mérité ? À quoi peut rimer ce monde à l'envers, dans lequel ce qui était hier insuffisant rend aujourd'hui le professeur content ? « *Vous transgressez les règles ! Vous rompez le contrat didactique !* », s'offusquent en somme en silence (et avant l'heure) les visages narquois et interloqués des enfants. Le rôle de l'élève est de bien répondre aux questions ; celui du maître de sourire si c'est le cas, de froncer les yeux sinon : où va-t-on si le faux devient le juste, la déviance la norme, l'erreur la vérité au jeu du plus malin ?

Mais justement, dit Albert : le problème, c'est la question. « *Quelles qualités voudriez-vous acquérir ?* » : c'était le sujet du devoir, de la réponse sincère et soigneuse à rédiger (comme chaque fois) dans les cahiers d'écolier. L'instituteur a d'abord donné la consigne, puis corrigé les copies. Mais aujourd'hui, il met la tâche d'hier en doute, et il va même la contester. « *Ce sujet de brevet si bizarre... Qui expliquera pourquoi je suis content d'avoir reçu un mauvais devoir ?* » Le voilà donc qui insiste et qui donne une piste : il ne faut plus deviner comment s'améliorer, mais pourquoi notre incompetence devant un drôle de sujet le satisfait ! En fait, tout a changé, mais tout reste identique, puisque la préoccupation collective s'est inversée, mais que c'est toujours le maître qui questionne et les élèves qui doivent s'interroger. Le premier a tourné sa veste ; il somme les seconds de lui dire pourquoi, ce qui est une manière de les sortir de leur passivité, donc de mettre en cause son guidage à grand bruit pour mieux le renforcer en catimini.

Oui, pourquoi ce paradoxe, pourquoi cette étrange félicitation ? « Henri blême, Léon rouge ; les deux Marcel grimaçants ; Léopold et Maurice attentifs... » « *Je sens tout à coup que je possède leur esprit* », triomphe au final l'enseignant, assez fier de sa manœuvre de diversion. Les enfants sont pour le coup la proie de l'Homme jusqu'ici en proie aux enfants... « *Quelle belle ruse, quelle splendide dévolution !* », auraient peut-être dit Rousseau et Brousseau, le pédagogue et le didacticien préconisant tous les deux le retournement de situation. Pour Bourdieu, sociologue, la leçon est « un discours légitime, prononcé par qui de droit » : en imposant sa question aux élèves, le professeur les *destitue* d'un geste ; il les *assujettit* à ce qu'il dit, les place en situation d'ignorance, ce qui l'institue lui-même et *ipso facto* en sujet sachant, garant des réponses, maître de l'interaction. L'élève Marcel, justement, tente sa chance : « *C'est trop personnel... C'est indiscret, des questions comme ça !* » Et Henri : « *Nous refusons de traiter le sujet...* » Banco ! Un refus d'obéir, c'est bien ce que le maître espérait induire. Ce n'est pas au conformisme, mais à l'esprit critique qu'il veut assujettir les élèves ; pas à l'obéissance, mais à l'autonomie qu'il veut les conduire. Paradoxe, bien sûr, mais paradoxe inévitable de l'émancipation provoquée : l'école contraint l'écolier pour

le libérer ; elle exige son insoumission au nom de l'autorité sans violence du meilleur argument, de l'ordre démocratique et interlocutif qu'il doit intégrer.

La scène se termine en apothéose. « Tous sont d'accord » : c'est l'unanimité... des révoltés ! « *L'examineur est un indiscret... Notre conscience, notre cœur, notre effort pour nous perfectionner, de quoi se mêle-t-il cet homme... ? Notre personne est à nous, nous refusons d'en parler...* » : le maître roué valide la fronde, et en devient du même coup le meneur incontesté. Apparemment, tant pis pour l'examineur : il paie les pots cassés. Mais c'est peut-être le prix à consentir pour « motiver les élèves », donc les conduire d'autant mieux à apprendre qu'ils auront volontairement le désir de le faire. C'est bien ce « jaillissement libre des caractères [qui] enthousiasme » Albert Thierry. Car pour lui, oui, un ordre absurde doit être rejeté. Oui, une question mal posée – qu'elle vienne de l'inspecteur, du professeur, du père, de la mère ou du pasteur – exige moins une réponse docile qu'un questionnement du questionnement (« *Mon esprit accepte-il d'être possédé ?* »). D'où cet ultime renversement : « *Nous refusons [de répondre à l'inquisiteur], mais il faut lui dire pourquoi, et d'une façon subtile, pour qu'il ne puisse pas se fâcher... Marcel, allez au tableau...* » Et voilà que reprend la leçon. « Marcel le pitre » a le premier sonné l'insurrection, mais c'est précisément lui qui file doux et s'en va écrire franchement (« *il faut dire pourquoi* »), joliment (« *d'une façon subtile* ») et aimablement (« *pour ne pas le fâcher* ») un courrier sans faute à une autorité scolaire qu'on a le droit d'interpeller, pas d'irriter.

Le cancre moderne ne se tait pas...

Que nous dit ce récit du travail de l'enseignant aujourd'hui ? Annonce-t-il la « perte des repères » et l'avènement de l'« enfant-tyran » ? Fait-il regretter ou pas l'aura statutaire et indiscutée du régent ? Doit-on le prendre à la lettre ou le traiter comme une parabole appuyant sa démonstration ? En un mot, est-ce une fable, une antiquité ou un avant-goût de la modernité ? Peut-être les trois, en vérité.

C'est sans doute une fable d'abord, dont la morale reste à formuler : peu importe que la scène du « bon-mauvais devoir » soit réelle ou fictive, authentique ou forcée ; elle montre un maître en proie à des enfants eux-mêmes en proie à des manières scolaires de parler et de penser auxquelles ils ne se soumettent ni facilement, ni volontiers. En ce sens, Meirieu situe l'œuvre d'Albert Thierry « au `point critique' – on pourrait presque dire au `point de fusion' – de l'`entreprise éducative' : quand l'éducateur rencontre la résistance de l'enfant ou de l'adolescent à sa volonté d'éduquer, quand il butte sur son refus, mais sans, pour autant, renoncer à sa tâche ni désespérer de l'éducabilité de chacune et de chacun ». Comme Jean-Jacques devant Émile, Albert exclut de passer en force ; il prise trop la liberté pour la briser. Mais s'il ruse et manœuvre, c'est – peut-être plus que Rousseau – pour attribuer aux élèves le pouvoir de discuter, donc les rendre conscients de leurs droits (« *De quoi se mêle-t-il ?* ») autant que de leurs responsabilités (« *Il faut lui dire pourquoi !* »).

Tout cela fleure un peu l'anachronisme, c'est vrai. Une école de chef-lieu, sa classe des garçons ; un professeur débutant, moitié grand frère complice, moitié *magister* omniscient ; un mélange de paternalisme et de rébellion, de rationalisme et de séduction... Albert peut se permettre de chahuter les esprits et les cœurs, puisque tout reste calme et plat tant qu'il ne joue pas le trublion. Pour Houssaye (1995), le maître agitateur est un « pédagogue de l'inquiétude », un « pédagogue tourmenté » qui veut « réveiller les consciences, retrouver `le peuple' et ses vertus supposées, lui, le fils du peuple, en danger permanent de trahison à la classe ouvrière ». Pour Albert, l'instituteur, l'agitation d'idées et le progrès social ne font qu'un : faire en sorte que personne « n'ait jamais la conscience tranquille » (*ibid.*) est à la fois le but de la démocratie et le moyen de la faire advenir. Son sujet d'examen n'a d'ailleurs jamais existé : il l'a lui-même « prémédité avec une curiosité tortueuse », pour « secouer » le conformisme régnant dans les têtes de ses élèves et celles de leurs parents. Mais s'il convainc son auditoire que chaque citoyen devrait cultiver à sa guise les qualités qu'il juge bonnes, c'est pour lui inculquer aussitôt, et par la bande, les valeurs de subtilité, de politesse et de « conciliation des caractères » qui accompagnent l'indignation et la valident *in fine*. Civilité minimale, ou duplicité maximale ? Peut-être l'astuce tient-elle parce que l'antique valeur de gratitude pour la leçon donnée permet de remuer les élèves sans les faire déborder.

Mais est-ce tenable sur la durée ? Un « messianisme archaïque et suspect » (Chambat, 2007, p. 36) peut se cacher derrière la pédagogie nouvelle lorsqu'elle prétend tout résoudre par le seul génie d'un pédagogue impossible à déjouer. Le *credo* d'Albert Thierry est le « refus de parvenir » dans la vie, sauf lorsqu'il parvient lui-même à ses fins, en laissant ses élèves muets de stupeur devant ses infractions. D'abord, Marcel pressent un guet-apens : « *Refuser de parler [de nos bonnes résolutions]... Oui, msieu, mais est-ce qu'i faudrait répondre ça dans un examen ?* » En avance sur son temps, le « discuteur » impénitent se méfie décidément de son maître, fût-il transgressif et, pour cela, attachant. Car une chose est de désobéir sur ordre, une autre d'en prendre tout seul l'initiative, hors de l'orbite d'un directeur de conscience certes captivant, mais ainsi aliénant au sens propre et figuré. « *S'exprimer librement ? Volontiers, mais... monsieur, ce sera noté ?* » « *Madame, vous me reprochez ma réponse, mais c'est pourtant mon opinion !* » Les élèves d'aujourd'hui ont moins besoin qu'hier d'être poussés à protester. Ils savent même se plaindre dans les formes – recours au règlement, plainte des parents, appel au directeur et bataillon d'avocats compris dans la défense de leurs droits outragés. Quant à risquer l'échec par honnêteté... « *Moi, je vous recevrais* », assure Albert à ses protégés. Conclusion : « Ils se taisent. » Un ange passe, le charisme a parlé, il n'y a plus à discuter. Mais aujourd'hui, que fait le cancre moderne dont l'objection est écartée : se tient-il coi, ou juge-t-il plus autonome de renoncer aux bonnes manières pour défendre coûte que coûte ses intérêts bien compris ? La modernité tardive ne fixe guère de limites aux rapports de forces intersubjectifs, sauf celles des lois et des procédures établissant l'État de droit : on comprend pourquoi les enseignants – jadis maîtres de l'interrogation – redoutent maintenant le tribunal à chaque question d'examen capable de contrarier leur prochain...

La preuve par l'interaction ?

On peut craindre que la contestation soit en passe d'envahir l'école, de la paralyser ou, au contraire, de la déchirer (Honneth, 2013). La théorie de l'évolution, celle du genre ou celle du rôle du nazisme dans l'Holocauste sont par exemple démenties plus ou moins bruyamment par certains élèves et leurs parents. Des histoires de sorcières, de vampires ou de bandits sont jugées obscènes et à censurer en vertu du principe de précaution. Même chose pour les technologies et Internet, tantôt négation, tantôt substituts du livre et de l'apprentissage page par page. Les méthodes d'enseignement de la lecture, des mathématiques ou des langues étrangères font régulièrement la une des journaux. Les programmes scolaires sont jugés parfois trop chargés, parfois pas assez, souvent du point de vue de tel ou tel élève, trop ou trop peu sollicité. Les finances publiques se resserrent, les égoïsmes sont dénoncés, mais les demandes de prises en charge individuelles (appuis, dispenses, dérogations...) ou catégorielles (enfants dyslexiques, dyscalculiques, dyspraxiques, hyperactifs, surdoués...) ne cessent d'augmenter. On demande l'école inclusive et une pédagogie différenciée, mais aussi des dépistages systématiques, une sélection précoce, des filières séparées. Les maîtres devraient renforcer leur autorité, mais les examens, les notes, les règles de comportement et les sanctions dont ils ont la charge peuvent être mis en cause sur la voie publique, parce qu'on les trouve trop ou pas assez exigeants, trop ou pas assez uniformes, trop ou trop peu en phase avec la vie hors de l'école. Des inégalités se creusent, qu'on reproche à l'école d'ignorer ou au contraire de dramatiser. Chaque réforme se fait attendre, ou ajoute plutôt à l'instabilité...

On se souvient que Jules Ferry donnait un conseil simple à ses « hussards noirs » de l'école publique : pour travailler sans crainte, imaginer que tous les pères d'élèves soient présents dans la classe et que tous puissent entendre et approuver ce que dit l'enseignant ! Désormais, les mamans sont aussi concernées, nos sociétés sont plurielles et métissées, le lien social tient plus du calcul d'intérêt ou de la résistance à la critique que des évidences partagées : que dire, ma foi, qui ferait l'unanimité ? L'école est-elle encore « le creuset de la démocratie » (Perrenoud, 2004), ou est-ce désormais elle qui fond, parce qu'elle a tout fait (à la manière du soldat Thierry) pour agiter des idées, échauffer les esprits, embraser les discussions ?

Les enseignants peuvent légitimement se plaindre de certains reproches abusifs, mais ils sont mal placés pour incriminer la spirale du soupçon et faire la morale aux parents d'élèves ou au reste de la population : d'abord, leur travail a si bien promu le libre arbitre et l'insoumission auprès de la jeunesse que les deux choses leur reviennent aujourd'hui sous forme d'admonestations ; ensuite, ils ont aussi prêché le respect et la politesse, mais c'est un professeur de lettres qui traitait récemment l'école publique de « fabrique du

crétin », un autre qui jugeait que la formation des maîtres – confiée selon lui à la lie de la profession – est l'« écurie d'Augias » et l'« égout idéologique » dont tout le mal provient. Ce langage fleuri pourrait faire sourire s'il n'était le symptôme du malaise d'un métier peut-être plus que jamais à la croisée des chemins : serait-il allé trop loin, ou doit-il faire face aux invectives en redoublant de résolution ? Doit-il reprendre des forces en se cloîtrant hors de l'espace démocratique, ou en revendiquant plutôt ses valeurs, son histoire et ses compétences, *y compris et de plus en plus hors les murs de l'institution* ?

Il ne s'agit pas de regretter le monde d'antan. Ni d'en promettre un tout neuf en échange. Mais de faire avec le monde tel qu'il est : le seul que nous avons. Dans ce monde, et pour une large part du fait même de l'école, il ne suffit plus aux enseignants de donner des leçons : les autres veulent les comprendre, et comprendre leur justification. Les examens eux-mêmes ne sont plus tout-puissants : les esprits interrogés veulent saisir les questions, et ils ne se laissent pas « posséder » par elles sans les valider, consciemment ou non. C'est sans doute un progrès pour l'humanité, mais c'est aussi une épreuve pour l'école et les maîtres toujours chargés, en définitive, de la former.

L'Éducation nouvelle a longtemps cru que la « révolution copernicienne » viendrait le jour où le maître questionneur céderait le pas devant l'élève interrogateur (Maulini, 2005) : c'était une erreur. Il n'y a pas d'inversion, donc pas de révolution. Comme Albert Thierry, le professeur d'aujourd'hui *doit rester en charge des questions* (y compris celles que posent ses élèves), sans quoi il n'y aura plus de différence entre ce qu'il sait et ce que croit savoir l'ignorant, plus d'écart, plus de dénivellation, donc plus d'instruction des anciennes vers les nouvelles générations. Mais *devoir* questionner ne dit pas que l'on *sait* toujours quelle question poser. Se porter garant du guidage, c'est moins se réclamer du *droit* que de la *compétence* d'imposer son autorité ; c'est moins se défier des questions d'autrui que chercher à les connaître pour les discuter et les éprouver avec lui. Cette perspective est exigeante : elle pèse autant sur la vie des classes que sur celle des établissements, milite autant pour des pédagogies que pour une organisation scolaire interactives et participatives, plaçant les pouvoirs régaliens sous le contrôle de l'argumentation. Elle peut, il est vrai, mettre le travail des enseignants en porte-à-faux, provoquer des tensions, des hésitations, voire un sentiment d'incompétence ou d'abandon, du dépit, du désenchantement. En découleront, au pire, une anomie et un opportunisme généralisés, chaque salarié et chaque usager de l'école ne défendant bientôt plus que son pré carré ; ou, au mieux – car le pire n'est pas sûr... – de nouvelles solidarités, une professionnalisation du métier d'instruire resserrant les liens entre les enseignants autant que ceux qui les arment à la Cité. Dans ce cas, Albert Thierry ne sera ni un révolutionnaire, ni un traître : juste un pionnier.

Ressources bibliographiques

- BARRÈRE Anne (2002), *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU Pierre (1982), *Leçon sur la leçon*, Paris, Minuit.
- BROUSSEAU Guy (1999), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHAMBAT Grégory (2007), « Albert Thierry, l'homme en proie aux enfants », *N'autre école*, n° 14, p. 33-36.
- DUBET François (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT Marie (2006), *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- HONNETH Axel (2013), *Un Monde de déchirements. Théorie critique, psychanalyse, sociologie*, Paris, La Découverte.
- HOUSSAYE Jean (1995), « Le pédagogue n'aime pas les enseignants », *Recherche et formation*, n° 20, p. 59-64.
- LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe (2008), *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- MAULINI Olivier (2005), *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), ESF Éditeur.
- MAULINI Olivier (2012), *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*, in CHARLAND Patrick, DAVIAU Claude, SIMBAGOYE Athanase, CYR Stéphane (dir.), *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*, Bruxelles, De Boeck, p. 53-63.
- MEIRIEU Philippe (2011), Préface, in THIERRY Albert, *L'Homme en proie aux enfants*, Paris, Fabert.
- MERLE Pierre (2007), *Les Notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- PERRENOUD Philippe (2004), *L'École est-elle encore le creuset de la démocratie ? Éducation à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*, Lyon, Chronique sociale.
- ROSANVALLON Pierre (2006), *La Contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Paris, Seuil (dernière éd. Points, 2014).
- ROUSSEAU Jean-Jacques (1762/1966), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.
- THIERRY Albert ([1909], 2011), *L'Homme en proie aux enfants*, Paris, Fabert.

Annexe

Albert Thierry (1909), *L'Homme en proie aux enfants*, extrait.

Chapitre XIX. L'ombre profonde

Je commence ainsi :

— Votre dernier devoir est bien mauvais.

Leurs visages n'expriment rien, pas même l'étonnement de n'entendre dans ma voix aucune colère.

— Quel que c'était ? demande Léopold.

— Ce sujet du brevet, si bizarre. « Quelles qualités voudriez-vous acquérir ? »

Je ne l'ai trouvé du reste sur aucune liste ni sur aucun procès-verbal : j'ai prémédité cette question avec une curiosité tortueuse.

— Il est très mauvais, répété-je, et j'en suis bien content !

Secousse. Les figures les plus endormies s'éclairent. Maurice lui-même retient sa langue et sa lèvre. Les deux Marcel m'épiaient avec une sournoiserie moqueuse. Aux yeux de Léon et d'Henri, rien n'est sensible encore qu'un peu de trouble. Je poursuis.

— Qui expliquera pourquoi je suis content d'avoir reçu un mauvais devoir ?

Silence. Je reprends.

— Il y en a un bon, celui d'Henri. (Le cher regardeur de nuages pâlit.) Je ne vous en lirai pas une ligne, et je ne vous en dirai pas un mot. Pourquoi ?

Léon et Marcel le discuteur chuchotent ensemble :

— Parce qu'y a dedans des choses trop personnelles. Et Marcel le pitre grogne en me fouettant de son regard vert :

— C'est indiscret, des questions comme ça!

Tous sont d'accord. Je les observe quelques secondes. Henri blême, Léon rouge ; les deux Marcel grimaçants ; Léopold et Maurice attentifs... je sens tout à coup que je possède leur esprit, et qu'une belle minute est enfin venue.

— Oui, dis-je avec une hypocrisie tranquille, cet examinateur est un indiscret. Savez-vous ce que nous allons faire ? Notre conscience, notre cœur, notre effort pour nous perfectionner... de quoi se mêle-t-il, cet homme ?

— Nous refusons de traiter le sujet, s'écrie Henri.

— Parfaitement, continué-je avec une sourde joie en écoutant le rire provoquant des autres. Notre personne est à nous : son développement, voilà notre plus beau secret. Nous refusons d'en parler. Seulement, il faut lui dire pourquoi, et d'une façon subtile, pour qu'il ne puisse pas se fâcher. Marcel, allez au tableau.

— Oui msieu, mais, s'enquiert le discuteur en se levant, — est-ce qu'i faudrait répondre ça dans un examen ?

Cruelle question !

— Moi, assuré-je, je vous recevrais.

— Va donc, souille l'autre Marcel, on te demandera jamais ça !

— Bah, concluent Henri et Léon en se relayant, ça servira toujours ; — on le pensera si on le dit pas.

Ce jaillissement libre des caractères m'enthousiasme ; une période ronronne en moi pour les concilier : je la brise par une phrase exprès jésuitique :

— Votre conscience décidera.

Nous fîmes le plan et le texte. Ce fut difficile, et l'allègre collaboration du début languit longtemps, pour se retrouver, mais triste et comme expérimentée, à la fin, que je proposais de conclure par un hémistiche altéré de Vigny :

— Souffre et vis sans parler.

— À personne, msieu ? questionne Marcel, qui pense à son frère.

Silence encore. D'un regard tournant, je recueille les lueurs diverses de tous les yeux. Confiance, sincérité, orgueil... Je réponds :

— À deux ou trois hommes seulement que vous choisirez, et pour qui ce sera la plus grande preuve d'amour.

Ils se taisent.

Publié pour la première fois en 1909 dans *les Cahiers de la Quinzaine*, dirigés par Charles Péguy, *L'Homme en proie aux enfants* est devenu un ouvrage fondateur de la pédagogie moderne. Albert Thierry, à travers de courts chapitres, qui sont autant d'épisodes, nous plonge dans le quotidien de sa classe. Enseignant débutant, il y découvre ses premières déceptions et partage avec le lecteur ses réflexions sur l'éducation et sa vision sociale. Il rêve d'une école « rénovée », rejetant la pédagogie traditionnelle, les programmes, l'émulation et la discipline. Albert Thierry s'interroge quant à ses aspirations, sa mission émancipatrice de faire accéder ses élèves à la culture, et distille ainsi, au fil du texte, une question toujours d'actualité pour les enseignants aujourd'hui : comment surmonter la résistance d'un auditoire qui ne comprend pas ?

Issu du milieu ouvrier, Albert Thierry est né en 1881. Cet instituteur et écrivain, grand disciple de Proudhon, est connu pour ses idées socialistes et syndicalistes. Il entendait former des esprits libres. Il publia un grand nombre d'articles et plusieurs ouvrages, dont le principal est *L'Homme en proie aux enfants*. Il meurt en 1915 au front.

« *Il n'y a pour un homme de vérités que celles qu'il trouve.* » Albert Thierry