

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 67/1976 (1976)

Artikel: Le contrat scolaire
Autor: Bavaud, Michel
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116544>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le contrat scolaire

Introduction

Les secousses telluriques semblent se multiplier dans le monde pédagogique, et s'il faut en croire les sismographes que sont les ouvrages de la littérature spécialisée, l'épicentre se trouverait quelque part entre un humanisme optimiste qui croit à la nature, à la générosité innée, à la curiosité intellectuelle et une vision pessimiste qui justifie son dirigisme par la nécessité d'un dressage et d'une discipline rigoureuse. Les méthodologies s'affrontent et il n'est pas rare de voir, juxtaposées, les revendications à une libéralisation du système scolaire et les aspirations à un centralisme qui réglerait enfin leur compte à toutes les réformettes que chacun se découvre la vocation de promouvoir.

Tant de livres sur le «comment» de l'Ecole me font cruellement sentir la carence des études sur le «pourquoi» de l'Ecole.

On m'eût demandé dans mes débuts d'enseignant ce qu'était l'Ecole, j'aurais su en donner une définition claire. Après vingt ans de ce métier passionnant, mes certitudes se sont muées en questions et quelques-unes en contestations. L'expérience des relations humaines m'a rendu modeste dans l'appréciation d'une situation et il m'apparaît urgent de redéfinir le «contrat scolaire», c'est-à-dire les engagements des différentes parties: Ecoliers et Etudiants, Parents, Maîtres, Instruction publique. Ce débat révélerait peut-être des divergences telles qu'il serait difficile dorénavant de concevoir un quelconque modèle, mais le risque à courir est absolument nécessaire. Nos conceptions de l'homme et nos conceptions de la société sont certainement fort diverses, et tant que nous voulons que l'Ecole façonne une espèce d'homme, ou qu'elle prolonge la société ou prépare une nouvelle société, nous nous retrouverons bloqués à moins que nous nous contentions d'une solution résultant d'un rapport de forces qui mépriserait toutes les minorités. Pour l'instant du moins, la situation n'est pas claire. M'est-il permis cependant de proposer comme minimum de contrat scolaire celui qui consisterait à procurer à l'enfant et au jeune

- a) les compétences nécessaires pour que, par sa profession future, il puisse transformer la terre, la nature en restant responsable de ce qu'il fait;

- b) la constante préoccupation des autres, sur le plan politique et social, en sachant que cette responsabilité aujourd'hui s'étend à la planète entière;
- c) une nourriture de la pensée et de l'esprit, pour qu'il puisse accéder à une aventure spirituelle personnelle, au Beau, à la contemplation, à l'art, à une vie intérieure, à une transcendance (qu'il pourra nommer selon sa foi, son éthique, sa philosophie, sa sensibilité)?

L'Ecole, avant toute chose, doit se demander si elle *reconnaît* l'enfant qui lui est confié, ou si elle ne risque pas de le manipuler comme une chose.

Apologue

Dans mon enfance, j'habitais à côté d'un atelier de réparations. Et quand on enclenchait le moteur électrique, il y avait une mise en branle affolante de roues, de courroies, d'engrenages qui semblait un désordre apocalyptique. Mais le patron de l'atelier avait pris la peine d'expliquer au petit garçon comment un axe entraînait les roues, qui en entraînaient d'autres, comment les courroies en huit inversaient le mouvement, comment une grande roue motrice reliée à une petite roue multipliait la vitesse de rotation et l'inverse, etc.

Dans le grand branle-bas des réformes de structures, de programmes, d'objectifs, dans l'interaction des Instructions publiques, des enseignants, des enseignés, des parents, des commissions, des sous-commissions, où sont les éléments moteurs, où sont les éléments entraînés? Les exigences des baccalauréats entraînent-elles, par ricochet, une orientation des études dès la première année primaire? Est-ce l'inverse? Etc.!

Quand l'homme s'inventa des outils pour mieux pouvoir travailler, il fit un grand progrès et manifesta sa dignité. Les outils se perfectionnèrent et l'homme eut le sentiment justifié d'une libération. Mais dans cette chaîne ininterrompue du progrès, il y a quelque part une solution de continuité, un hiatus qui subitement fait passer du positif au négatif. L'outil se transforme en machine. J'appelle outil ce qui est le prolongement de l'homme; mais l'outil devient une machine dès que l'homme devient son prolongement, dès que l'homme se voit contraint par son rythme, sa cadence ou sa complexité dont il n'est plus maître. On ne parle plus alors de libération, d'amélioration de la condition humaine, mais au contraire d'aliénation. Pour combien d'ouvriers «spécialisés», le travail n'est plus qu'un service de la machine! Ces ouvriers spécialisés comprennent peut-être aussi les instituteurs et les professeurs.

On parle d'ailleurs de «servants» d'une chaîne de production dont le rendement sera d'autant plus apprécié que les gestes seront plus mécanisés, plus robotisés.

Je persiste à croire que les programmes, les plans d'étude, voire les examens scolaires sont des outils au service des enfants et des enseignants, mais ils sont en train de devenir des machines inexorables qui détruisent liberté, initiative et joie. Et si le moteur de l'atelier

entraînait admirablement une série complexe de mécanismes, dès qu'il s'agit d'hommes et non de pièces à fabriquer, il faut absolument un tout autre mode de force motrice: une confrontation loyale et permanente de tous ceux qui sont concernés. Chaque rouage humain a besoin de décider, d'agir, pour exister. La critique fondamentale du système scolaire est malheureusement parfois le fait de ratés qui, fourvoyés dans l'enseignement, masquent leur incompetence et leur déception par des accusations faciles de l'outil que représentent le programme et toute l'administration. Mais à l'inverse, il ne faudrait pas en prendre prétexte pour ne pas dénoncer les failles et pour ne pas chercher avec courage des améliorations nécessaires.

Les parents

On ne sait pas trop, dans nos cantons romands, s'il faut dire le DIP (Département de l'Instruction publique) ou la DIP (Direction de l'Instruction publique). Mais si l'on hésite sur le sexe de cette divinité, on ne peut se soustraire à ses exigences toutes-puissantes. Nous livrons tous nos enfants à Léviathan en gardant nos illusions, mais en perdant presque toutes nos prérogatives de parents. Notre collaboration, c'est de fabriquer la matière première, c'est parfois, quand les changements de doctrines pédagogiques ne nous en empêchent pas, de devenir des répétiteurs bénévoles de leçons, mais tout le reste nous est enlevé, c'est-à-dire l'essentiel, notre droit à choisir et à discuter le mode d'instruction et d'éducation que nous voulons. Il arrive cependant que nous rencontrions des enseignants qui voudraient bien aussi changer quelque chose, ou, du moins, s'interroger avec les parents de leurs élèves sur le sens de l'Ecole, mais ils sont eux-mêmes rouages administratifs et les circulaires impératives ne laissent guère de marge pour les initiatives. Alors? Que dire d'un système qui tend à exclure, qui tend à mouler, qui monopolise le choix des critères et des méthodes? Il est vrai qu'on ne se prive pas chaque fois qu'on parle en majuscules – séances finales et déclarations de principes – de rappeler que la famille est première responsable de l'éducation et de l'instruction des enfants, que l'Ecole est au service des parents et que les enseignants et gnan, gnan, gnan. Cette grande farce de la responsabilité parentale qui nous est resservie avec insistance ressemble à telle réclame pour une nourriture de chats: «Vous lui donnez l'affection, le produit X lui donne la santé.» A peine modifié, cela donne: «Parents, donnez à vos enfants l'affection, le sens du devoir, de l'obéissance, et l'Ecole leur donnera le savoir, les diplômes, etc.»

Les parents doivent inscrire leur enfant lorsque l'âge est là et signent en fait un chèque en blanc. Ils sont dépossédés de leurs désirs, de leurs droits. La chaîne de montage se met en branle et produira les marchandises étiquetées à la sortie. Certes, on consultera les parents – dans le meilleur des cas – sur les devoirs du week-end ou sur la date éventuelle d'une réunion de parents. Mais, hors ces broutilles, quand donc seront-ils vraiment associés au travail fait en classe, à la discipline exigée, à la méthodologie? Quels sont nos droits d'intervention? Quels

sont nos droits de décision ? Y a-t-il contrat véritable ou bien y a-t-il, dans ce bastion de l'autoritarisme, une Régence, un premier ministre, une noblesse, un clergé et un tiers état (les parents) ? Par tempérament et par profession, je n'ai guère de propension pour l'anarchie, le désordre et le cafouillage, mais je ne pourrais jamais me résoudre à une simplification qui ôte à la personne son droit à l'autodétermination.

On me rétorquera que des associations de parents existent et collaborent excellentement avec le corps enseignant. C'est vrai et nous ne saurions assez les encourager. Trop souvent cependant, certaines de ces associations nées pour se plaindre ou pour revendiquer sont considérées à plus ou moins juste titre par les maîtres et par l'administration scolaire comme des gêneurs et il semble que l'on s'efforce de part et d'autre de lutter pour une prépondérance d'influence. Les seules prémisses pourtant qui puissent donner une chance de succès à une collaboration fructueuse sont dans la volonté d'affronter toutes les questions, même les plus épineuses, sans ces refoulements de conflits qui bloquent si souvent le dialogue véritable. Le phénomène est naturel, mais détestable. Le plus grand facteur conservateur provient d'une identification de la part de beaucoup d'enseignants entre leur rôle et leur personne. Par suite d'une notion de vocation mal entendue — et ceci surtout parmi les plus généreux, les plus entièrement engagés dans leur profession — tout changement profond de relations est ressenti comme un danger menaçant la personne, d'où une susceptibilité chez beaucoup d'enseignants.

Toute critique, voire toute suggestion, ne sont pas d'abord enregistrées comme sereine discussion professionnelle, mais comme une atteinte plus ou moins profonde à leur être. Cette confusion, cette unification, je le répète, peut être source de très belles qualités de fidélité, d'abnégation et de total dévouement, mais elle porte en elle-même un germe d'aveuglement congénital à tout ce qui change autour de soi et surtout un germe de surdité à toute raison de changement.

Alors que faire ? Peut-on suffisamment se distancer de son rôle sans basculer dans l'amateurisme, le « je m'en foutisme », et le désintérêt même pour son travail ? Je pense que c'est très possible, car se distancer de sa vocation, c'est en même temps pouvoir la regarder et la juger comme un objet distinct et donc d'être ouvert à tout ce qui pourrait changer. On me rendra justice du verbe et du mode employé : ce qui *pourrait* changer. Cela veut donc dire que le pédagogue consciencieux et ouvert ne sera pas versatile et qu'il ne tombera pas forcément dans le piège de la réformite. D'autre part, étant lui-même en attitude de critique et de distanciation, il sera tout naturellement accueillant à la parole d'autrui, à la parole des parents, à leurs réactions. Si, la plupart du temps, le dialogue entre parents et enseignants est si décevant, si malaisé, pour ne pas dire inutile et néfaste, c'est que les uns et les autres sont bloqués dans leurs rôles respectifs.

Qu'on ne vienne surtout pas me lancer la contre-attaque de l'incompétence des parents, car elle m'apparaît soigneusement entretenue par la politique scolaire du puzzle. Les parents (et souvent les enfants encore malhabiles à la synthèse) ne voient le travail que morceau par morceau et le pourquoi de tel exercice, de tel apprentis-

sage reste dans les limbes du mystère à adorer. Une démystification est absolument nécessaire et les parents ont droit à des explications, à une information continue sur toutes les motivations et les buts — ou sur l'absence des motivations! — du curriculum. On demande aux maîtres de tenir des livres de classe où la progression doit soigneusement être établie. Comment se fait-il que les parents n'en ont pas une connaissance au moins succincte? Et un pas de plus, pourquoi cette progression ne serait-elle pas établie avec la collaboration des parents? Utopie? Il serait grave que, dans un pays qui se targue de démocratie directe, on accepte que l'Ecole échappe presque totalement à ce contrôle permanent, à cette confrontation des parents et des maîtres que le souci du bien de leurs enfants et de leurs élèves ne peut rendre que positive et cordiale. Car ce n'est pas seulement un droit des parents que de participer étroitement à tout ce que l'Ecole fait à leurs enfants, c'est aussi un devoir pour tenter de diminuer le hiatus qui existe entre l'Ecole et la famille.

Mais il semble que l'on pourrait aller plus loin: les parents ont un métier, ne pourraient-ils pas devenir occasionnellement les instituteurs de la classe, sur de nombreux sujets où leurs compétences professionnelles alliées à la compétence pédagogique des maîtres donneraient des leçons passionnantes? Cela suppose préparation commune, rencontres, amitiés, tout ce que la vie permet et exige de liberté pour qu'elle ne devienne pas un odieux pensum.

Les élèves

On leur ingurgite des connaissances à coups de promesses et de menaces, à coups de récompenses (pour beaucoup, la note est considérée comme un véritable salaire!) et de blâmes. Il est vrai que le renouveau pédagogique a su donner une amélioration substantielle de la méthodologie, et ce courant promet encore des nouveautés bienfaisantes. Mais le contrat scolaire entre l'Ecole et les élèves reste inchangé, ou plutôt il n'existe pas encore: droits de l'une, devoirs des autres! Ne peut-on donc inclure une marge où la liberté et la responsabilité des élèves soient plus fortement soulignées? Peu d'imagination suffirait pourtant à une véritable participation qui serait à la dimension de chaque âge. Et ce n'est pas du temps perdu que de s'arrêter ensemble pour examiner le programme à parcourir et pour fixer les étapes, le rythme.

Plus grave, j'accuse l'Ecole de déposséder les enfants et les jeunes de l'actualité; quelques exceptions heureuses d'instituteurs conscients qui consacrent une partie du temps scolaire à lire ou à faire lire le journal ou à susciter des réactions et des discussions font mieux apparaître le manque désastreux de la majorité. D'autre part, la manie de tout vouloir noter, apprécier, quand cela concerne le sacro-saint programme, donne à l'enfant une fausse hiérarchie des valeurs qui m'irrite. Combien de fois ai-je été effrayé devant la réaction d'enfants, pourtant intelligents et curieux par ailleurs, mais qui pour apprendre leurs leçons ou faire leurs devoirs se moquent intellectuellement de ce

qu'ils apprennent ou de ce qu'ils font; ils se mettent à l'abri de toute surprise ou de toute punition en se confinant à la lettre (puisque c'est elle qui sera l'objet du jugement du maître). Sciences, histoire, grammaire, vocabulaire, voire définitions mathématiques deviennent une série de monstres en soi, mal digérés et évacués par la première défaillance de mémoire. Alors on se nourrit de feuilletons indigestes et de bandes dessinées mille fois ressassées! Nos enfants et nos jeunes (même les universitaires) semblent vivre dans une parenthèse imperméable au monde qui vit, qui souffre, qui se réjouit. Les problèmes de bassins qui ont une fuite occultent la guerre du Liban, le prix de revient d'une pièce de drap les empêche de se soucier de l'injustice mondiale, les 5963 mètres du Kilimandjaro (je le sais depuis une fameuse interrogation de mon professeur d'école secondaire qui me l'a fait recopier vingt fois!) les empêchent de voir la révolte des Noirs à Soweto et la date de la destruction de Pompéi les fait ignorer les séismes de Pékin ou du Frioul et l'empoisonnement de Seveso.

Je ne suis nullement partisan d'une «culture» qui ne serait que le commentaire du téléjournal, mais je refuse cette sorte de peur viscérale de parler de la vie et ce refuge constant dans des connaissances aseptisées, momifiées, empoussiérées, devenues incolores, inodores et sans saveur par la grâce toute-puissante des grands cimetières enfouis dans les manuels. L'épouvantable chosification de l'Ecole a le pouvoir de stériliser l'intérêt, de castrer le pouvoir de connaître des enfants. Et cela je ne le pardonnerai jamais à l'Ecole que j'ai subie, même si, à l'époque, j'étais fier de connaître très honorablement — avec prix d'excellence — le contenu détaillé de chacun des tiroirs du programme des insignifiances.

A force de manger des conserves, on ne sait plus éplucher les légumes. Tout au plus on cherche des sauces pour faire passer!

Qu'on se comprenne bien! Les nécessités du curriculum bien défini sont évidentes, l'avenir des enfants est en cause, mais je refuse de sacrifier le présent de cet enfant au nom d'un hypothétique avenir. Au contraire, je crois que son avenir sera d'autant plus riche de possibilités, de choix, qu'il aura dans toute sa scolarité une marge très grande de libertés à discerner, à discuter dans un groupe qui doit faire route ensemble.

Dans les milieux de l'Ecole traditionnelle, on fait volontiers des gorges chaudes du terme «animateur», qui tend à remplacer l'appellation de maître ou de professeur chez les tenants de l'Ecole plus ou moins institutionnelle. On le caricature facilement en une sorte de boy-scout en culottes courtes dont il n'a plus l'âge et qui s'essouffle à jouer un rôle d'arbitre pour une équipe déchaînée ou au contraire à stimuler un groupe amorphe en simulant le grand enthousiasme! Animateur: qui donne une âme, ou plutôt qui est attentif passionné à tout ce qui est expression de l'âme. Tant pis, le vocabulaire est vieillot et fera sourire, mais je ne supporte plus d'être enfermé dans mon rôle de débitant de tranches de saucissons et de contrôleur des digestions difficiles.

Certes le scandale de la nature, c'est que les aptitudes des enfants (et des adultes) sont très différentes et qu'il faut bien reconnaître que

ce qu'on appelle la démocratisation des études est souvent le prétexte à un nivellement déplorable. Du culte de l'esprit, on passe rapidement au mépris de l'esprit, de l'adoration de la mémoire, on saute à pieds joints dans sa critique négative, de l'idolâtrie de l'individualisme et de la compétition, on se convertit à la massification imbécile. La démocratisation pourrait être justement ce contrat scolaire qui s'établirait avec les enfants pour délimiter avec hardiesse les impératifs dont nous avons à tenir compte, et de préparer les étapes. La classe n'est pas seulement un chantier, mais aussi un bureau d'architectes et une commission de construction. C'est parce qu'on les empêche d'être responsables de l'avance que souvent les élèves ont cette idiote réaction de croire que du temps perdu est du temps gagné, et de grignoter en renâclant le menu imposé par le maître, et de s'arrêter, exténués, au milieu de la page fixée par le carnet de devoirs. On leur prêche une morale de responsabilité et de volonté en leur enlevant les moyens de les expérimenter. Et ce n'est pas le podium des médailles ou la promesse du vélo neuf, et ce n'est pas la honte du recalage ou la menace de punitions qui sont d'un grand secours. Heureusement d'ailleurs, car si c'était le cas, il y aurait perversion plus grave encore : la connaissance s'abâtardissant en gloriole ou en respectabilité bourgeoise. La nourriture qui s'arbore sur la cravate est habituellement le fait d'un dégoûtant personnage ! Je propose que les enseignants prennent la défense des consommateurs avant de se préoccuper du stockage des marchandises et de leur circuit de distribution.

Mais cette responsabilité personnelle à faire acquérir à l'enfant n'est pas suffisante : elle risque même de se masquer sans cesse en rivalité d'autant plus agressive qu'elle se camoufle sous les dehors sociaux de camaraderie. La classe entière forme une équipe qui doit ensemble arriver au but que l'on s'est fixé. Cette fameuse « hétérogénéité » des classes primaires et – quoi qu'on dise – des classes secondaires, car je n'ai jamais rencontré pour ma part de classes « homogènes » – cette invention amusante des platoniciens de l'azur pédagogique – peut devenir richesse de complémentarités, pourvu que le maître n'ait pas comme critère d'intelligence ou d'habileté sa propre jauge, pourvu que la différenciation des branches ne soit pas convertible en « principales » et « secondaires », en « éliminatoires » et « non éliminatoires ». Il s'agira bien une fois d'évaluer, d'orienter et de trier (je n'ai pas peur des mots, même s'ils paraissent odieux), mais trier ne veut pas dire hiérarchiser dans ma pensée, dire ceux qui sont bons et ceux qui sont mauvais ; trier signifie choisir, après discussion avec tous les partenaires, ce qui est possible dans une continuation ultérieure des études. La classe « pratique » du cycle d'orientation ne doit plus être dans l'esprit de conquête : parents, enfants, maîtres, synonyme de restants de la colère de Dieu, de ratés ou de minus.

Beaucoup de travaux scolaires perdraient cette sensation débilite d'inutilité s'ils devenaient, chaque fois que c'est possible, œuvre commune, ou alors, et c'est souvent facile, œuvre personnelle que l'on peut partager avec les autres. La recherche d'une connaissance dans un dictionnaire, dans une encyclopédie sert à tous, et même au maître, pour autant qu'il cesse ce jeu stupide de vouloir paraître omniscient.

Mangeons à la cuisine, de grâce ! Et que la préparation des leçons ne soit plus ce travail caché de l'instituteur qui recherche à l'abri de tout regard indiscret dans les manuels de cuisine, la science et la méthode pour pouvoir le lendemain faire montre d'un savoir infailible !

Les consommateurs peuvent aussi préparer leur menu avec l'aide d'un maître queux. J'ai rencontré, je ne sais plus dans quel restaurant à nappe empesée, clavier de verres à pied et service impeccable, un enfant qui boudait et bâillait devant des nourritures pourtant succulentes. Je me le suis imaginé, grillant un cervelas au bout d'une baguette, sur un feu de branchages, et je me suis demandé si l'appétit n'était pas en définitive en relation inverse avec la perfection de l'apprêt. L'Ecole manque tellement de fantaisie et d'imprévu que l'absence du maître finit par apparaître comme le bonheur presque parfait ! Une Ecole sans joie, sans joies, sans plaisir, sans plaisirs harasse les cœurs et cadenas les esprits. Démocratisation de l'Ecole ? Oui, c'est-à-dire l'entrée d'une véritable démocratie dans la classe, et non pas cette frime qui voudrait faire croire que les intelligences ont toutes le même uniforme.

Les maîtres

Dans l'équation pédagogique, si nous partons de la liberté, des droits de l'enfant (et de ses parents), nous risquons de disqualifier la liberté et les droits du maître, l'enfermant dans son strict rôle de fonctionnaire programmé par les circulaires officielles. Mais il est essentiel que l'enfant rencontre des hommes et des femmes à part entière. Et c'est encore au nom de ses droits qu'il faut insister sur la liberté du professeur.

Ses choix politiques, syndicaux, religieux sont habituellement admis et même chaudement approuvés s'ils coïncident avec l'opinion majoritaire ; mais dès qu'ils divergent, ils ne seront que tolérés à condition que cela ne se voie pas trop (et il faut éviter si possible une polémique dans la presse d'opposition !).

Je n'oserai cependant affirmer que la chasse aux sorcières soit absolument révolue. Il n'est pas rare que des maîtres soient l'objet de la part de l'administration de pressions plus ou moins discrètes, quand ils ne sont pas dans la ligne officielle et qu'ils sèment l'embarras, la consternation ou même la colère de l'autorité dite tutélaire.

La question n'est pas simple et ce serait faire preuve de légèreté que de la trancher unilatéralement. Il y a des discussions qui manquent, des conflits latents, de sourdes méfiances, de louches suppositions. Comme on souhaiterait une loyauté totale qui permettrait à des antagonismes de chercher clairement les termes d'un contrat et de supprimer les miasmes des suspicions réciproques ! Est-ce que le contrat du maître par rapport aux enfants et à leurs parents, est-ce que son contrat vis-à-vis de l'Etat sont suffisamment clairs de part et d'autre ?

L'enseignant « neutre » n'existe pas, à moins qu'il ne soit un ectoplasme ou quelqu'un qui mène une double vie intellectuelle d'hypocrisie conventionnelle. Certes, il faut distinguer fortement la sphère

personnelle de la sphère professionnelle où le respect du pluralisme, où la volonté de ne pas abuser de son pouvoir ou de sa situation doivent empêcher toute tentative d'endoctrinement. Il est même une ascèse absolument indispensable : équilibrer ses propres préférences par la présentation honnête des thèses opposées. Que notre bibliographie sur une page d'histoire ou sur un auteur ne soit pas à sens unique. Il est à peu près certain que la présentation de la Chine ne sera pas la même si le professeur est de gauche ou de droite. Elle sera nécessairement « orientée », conditionnée par ses préférences. Mais le discours qu'il pourra tenir dans un meeting de son parti, il n'a pas le droit de le reproduire en classe. Il manquerait gravement à sa mission qui est de permettre à ses élèves de se faire le plus librement possible leurs convictions. La qualité minimale du maître est la tolérance. Pas cette fausse tolérance, cette tolérance abjecte qui, née du mépris des idées et des pensées d'autrui, accepte n'importe quelle contradiction avec le sourire humiliant de celui-qui-sait envers celui-qui-est-trop-bête ou qui-est-trop-jeune : « Cause toujours, tu verras bien... » Non, la vraie tolérance, celle qui accueille une opinion différente avec une bienveillance attentive, qui la respecte assez pour en discuter sereinement sans ces arguments d'autorité qui transforment les avenues d'une véritable rencontre en impasses désespérantes.

Pour pouvoir concilier le mieux possible sa propre liberté et la liberté de ses élèves, l'enseignant sera lucide sur lui-même, sera conscient que ses propres informations intellectuelles risquent continuellement de devenir peu à peu des déformations partisans. Et nous retrouvons ici toute une pédagogie du chantier : ce ne sont pas tellement les conclusions qu'il s'agit d'enseigner ou d'assener, mais d'aider à l'acquisition d'un esprit scientifique qui, à partir des matériaux que l'on connaît, forge une vision des choses que l'on s'efforce de rendre cohérente avec soi-même. Combien d'affirmations magistrales et massives que j'ai enregistrées en littérature ou en histoire ou en psychopédagogie quand je préparais mon bac ou ma licence, me sont apparues en relisant (ou en lisant pour la première fois !) les documents originels, me sont apparues falsifiées par une simplification ou un fanatisme (sincère, je crois) lamentables !

Un exercice de la scholastique ancienne était la « dispute », c'est-à-dire le débat, la discussion. Certes, souvent galvaudée en effets de rhétorique ou corrompue par une technique verbale de raisonnements a contrario pour mieux assener la conclusion préétablie, la dispute ressemblait parfois à une plaidoirie où l'on tire toutes les ficelles, triant systématiquement, minimisant les arguments négatifs, majorant les arguments positifs, pour faire triompher sa thèse. Exercice de style, mais guère plus. Je ne songe donc pas à rétablir de telles pratiques pour assurer une plus grande liberté des uns et des autres ; mais l'enseignant n'a-t-il pas, face à ses élèves, dès le plus jeune âge, à relativiser dans les branches qui s'y prêtent toute conclusion abusive, tout énoncé quasi définitif ? On entend trop souvent des enfants énoncer des définitions de vocabulaire, des jugements historiques, voire des appréciations artistiques comme s'il s'agissait d'un catéchisme ou d'un Coran tombés du Ciel. Cela me blesse comme une

injure et l'Ecole m'apparaît alors comme l'initiatrice malfaisante de toutes les aventures possibles des totalitarismes futurs. Intransigeant sur les faits, conscient de la polysémie des interprétations, d'autant plus respectueux des lueurs d'indépendance de l'esprit de ses élèves qu'ils sont plus jeunes ou moins autonomes, le maître saura sauvegarder et agrandir leur marge de liberté personnelle.

Il y a des obsédés de l'Ordre, comme il y a des obsédés sexuels. Ce n'est pas parce que nous ne partageons pas leur obsession que nous sommes contre l'ordre... ou contre la sexualité ! Je sais bien que l'Ecole n'a pas à s'abstraire d'une société donnée et qu'elle ne peut donc ignorer les exigences que cette société aura vis-à-vis des jeunes qui « entreront dans la vie » (comme on dit stupidement, à moins qu'on ne veuille souligner par là que l'Ecole n'est qu'une couveuse artificielle). Le professeur n'a pas à s'essouffler à courir après l'impossible objectivité, mais il a à s'interroger constamment sur la distinction entre cohérence et endoctrinement. L'ordre social – et déjà l'ordre de cette société qui s'appelle l'Ecole – suppose un consensus à l'application de règles démocratiques, mais l'ordre social ne doit jamais devenir prétexte à brimer une quelconque liberté de pensée. Bien au contraire, cet ordre social doit viser à assurer cette liberté. C'est le lieu privilégié d'une participation continue au déroulement de la vie commune, la notion d'autorité implique étymologiquement – mais hélas, c'est si souvent oublié – la notion d'auteur, de créateur, d'inventeur. L'autorité essaie de découvrir dans l'interférence constante de l'idéal et du vécu les zones de cohésion et les sources de conflits à mettre à jour. Les Anciens distinguaient entre l'« autoritas » et la « potestas » ; je crains que dans l'esprit de beaucoup, on passe de l'une à l'autre sans même s'en rendre compte.

« L'Ecole Instrument de Paix »¹, cette excellente organisation mondiale propose des recommandations pédagogiques qui sont porteuses d'espérance et qui méritent d'être largement diffusées. Pour n'en citer qu'une que tout maître devrait avoir dans l'intelligence et le cœur en préparant et en donnant ses leçons, je relève : « Nous nous efforcerons de valoriser la responsabilité plutôt que l'obéissance passive. » Réaliser une telle attitude chez l'enfant va obligatoirement modifier bénéfiquement la relation entre le maître et la classe.

Conclusion

Dans la véritable éducation, les galons n'établissent qu'une hiérarchie factice tôt dénoncée et illusoire. Au fond il n'y a hiérarchie utile et nécessaire que dans l'administration. Du ciel des idées où tout est facile, il faut descendre dans le réel et voir comment le monde qu'est l'Ecole peut fonctionner. Et le rôle des directeurs et des inspecteurs, des chefs de service et d'un conseiller d'Etat n'est pas une sinécure.

¹ EIP, 27, rue des Eaux-Vives, 1207 Genève; pour tous renseignements, tél. (022) 35 24 22.

Comment sortir du régime autoritaire sans évacuer en même temps l'exigence sans laquelle il n'y a plus d'éducation? Mais je crois que la manière de traiter les maîtres aura une répercussion immédiate sur la classe. La surveillance constante et tâtilonne brise la responsabilité et l'esprit d'initiative.

Dans une réunion de pédagogues, j'essayais un jour de développer quelques idées libérales et de proposer une meilleure collaboration. Une personnalité de la haute hiérarchie scolaire m'a répondu très sérieusement: « Mais vous sciez la branche sur laquelle vous êtes assis! » Cela me fut une révélation stupéfiante: nous étions donc assis sur des branches d'un arbre vénérable comme des singes caquetant. Je croyais que nous étions plutôt des arboriculteurs responsables qui avions le devoir de scier les vieilles branches avant qu'elle ne tombent sur nos têtes, d'émonder des branches gourmandes, d'en greffer d'autres. Mais non, j'étais assis sur une branche, au-dessous de mon interlocuteur plus haut, sur le même arbre perché, avec un fromage sans doute!

On sait assez dire que les loisirs organisés, la TV, le cinéma, etc., peuvent abêtir, conditionner, c'est vrai; mais je crois aussi que l'Ecole peut abêtir, conditionner, déformer, déshumaniser, robotiser. Il semble parfois qu'émettre des doutes, poser des questions, apparaît comme un sacrilège. Est-ce que l'institution est donc une secte autoritaire où on ne peut avoir du sens critique sans risquer l'excommunication?

Une DIP fait des statistiques, des planifications, des budgets, des nominations, des échelles de traitement, des commissions de programme...

Des inspecteurs, des directeurs-tampons, surveillants-surveillés (arroseurs arrosés... de circulaires) dressent des listes, des statistiques, collectionnent les notes, les moyennes, décident des barèmes, encouragent, rabrouent, sèment la terreur ou (et) le sourire, font des commissions pour les manuels, pour les règlements, pour les horaires...

Des instituteurs, des professeurs suivent des programmes, lisent les circulaires, exécutent les ordres, administrent la science comme on administre un purgatif ou un remontant...

La mécanique semble bien huilée, cela fonctionne! Oui, mais qu'est-ce qu'un homme?

MICHEL BAVAUD

Michel Bavaud est né le 22 août 1932, à Echallens (Vaud). Après ses classes primaires à Echallens, il poursuit ses études secondaires dans le canton de Fribourg. Il obtient sa maturité latin-grec au Collège Saint-Michel et une licence en lettres à l'Université de Fribourg. Il est nommé professeur à l'Ecole normale des instituteurs, puis directeur de l'Ecole secondaire des jeunes filles et de l'Ecole normale des institutrices.

Il est marié et père de trois enfants.

Deuxième partie

EXPÉRIENCES ET MISES AU POINT

Deuxième partie

EXPÉRIENCES ET MISES AU POINT