

L'école fait contraste [...] avec la famille, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même. Ici égalité d'âges ; liens biologiques très faibles et au surplus effacés ; deux jumeaux, deux cousins du même âge se trouvent ici séparés, et aussitôt groupés d'après d'autres affinités. **Peut-être l'enfant est-il délivré de l'amour par cette cloche et par ce maître sans cœur.** Car le maître doit être sans cœur ; oui, insensible aux gentillesse du cœur, qui, ici, ne sont plus comptées. Il doit l'être, et il l'est. Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l'âge. Ici est effacé le bonheur d'exister ; tout est d'abord extérieur et étranger. L'humain se montre en ce langage réglé, en ce ton chantant, en ces exercices, et même en ces fautes qui sont de cérémonie, et n'engagent point le cœur. Une certaine indifférence s'y montre ; l'esprit y jette son regard oblique et son invincible patience. L'œil mesure et compte, au lieu d'espérer et craindre. Le temps prend dimension et valeur. **Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir. [...]**

Chacun sait que les parents instruisent assez mai leurs enfants, quand ils veulent s'en mêler. J'ai vu un bon père, qui était aussi un bon violoniste, tomber dans des accès de colère ridicule, et enfin remettre son fils à quelque professeur moins passionné. L'amour est sans patience. Peut-être il espère trop ; peut-être la moindre négligence lui apparaît-elle comme une sorte d'insulte. [...] Ainsi [un père] rougit-il de l'ignorance de son fils, comme il rougirait de la sienne propre ; il perd toute mesure et les choses n'en vont pas mieux.

Aristote a dit que le sentiment bientôt tyrannise. Et il faut voir les deux côtés. Le père imagine, s'il rencontre la frivolité du jeune âge, que son fils ne l'aime point. Mais l'enfant, lui, comprend encore moins que son père le veuille forcer. Il essaie tous les signes du sentiment ; s'il ne réussit point, le voilà au désespoir. Il y a un esprit de révolte et des crises de passion qui troublent profondément les familles, et que l'école efface aussitôt. J'ai vu un enfant hurlant que l'on traînait à l'école ; à peine la porte refermée, il se taisait ; il se trouvait écolier par la force de l'institution. **C'est qu'un genre d'indifférence, qui pour le maître est de métier, agit fort promptement comme un climat.**

Précieuse chose que le sentiment. Mais n'en attendons pas des services qu'il ne peut rendre. Le tyran pensait bien que Guillaume Tell tremblerait à cause de son fils. Or, celui qui explique est comme un tireur d'arc ; il ne faut pas que la cible l'intéresse trop. **Selon moi le bon maître est assez indifférent, et il veut l'être, il s'exerce à l'être.** Un père peut dire à son fils : « Fais cela pour me plaire », mais à la condition qu'il ne s'agisse pas de faire attention, d'examiner, de comprendre ; car, chose étrange, la bonne volonté trop marquée, l'ardeur, la vivacité, **tout ce qui ressemble à la passion enfin, sont tout à fait incompatibles avec l'exercice de l'intelligence.** Tant qu'un sujet vous touche vivement, pour une cause ou pour une autre, vous n'êtes pas en mesure de le dominer par la pensée. Il faut user d'abord le sentiment.

D'un autre côté, le maître ne doit point dire : « Faites ceci ou cela pour me plaire. » C'est usurper sur les parents. Et l'enfant, qui a une extrême pudeur là-dessus, ressentira souvent toutes les preuves d'affection comme des espèces d'injustes contraintes. L'accent même de l'affection déplaît chez ceux qui n'ont point droit de le prendre. De là vient que les sentiments paternels, chez tout autre homme que chez le père, sont si aisément ridicules. Enfin chaque relation de société a sa nuance propre ; **c'est au père qu'il convient d'agir en père, au maître en maître.** Quelques-uns là-dessus ont des scrupules ; un père craint de trop aimer ; un maître s'exerce à aimer. je crois que ces scrupules gâtent tout ; **il faut que chacun soit bien ce qu'il doit être, et que l'harmonie naisse des différences.** La force de l'affection, quand elle demande, c'est qu'elle pardonnera tout. Au contraire l'autorité ne peut que

s'affaiblir à vouloir deviner les pensées et provoquer les sentiments ; car si elle feint d'aimer, elle est odieuse, et si elle aime réellement elle est sans puissance. J'ai observé, et cela est connu de ceux qui ont appris le métier, que dès que l'enfant se découvre le pouvoir d'affliger réellement le maître par la paresse ou la frivolité, aussitôt il en abuse. Autant que je sais le désordre suit promptement, dès qu'une bonté de cœur se montre. **Enfin l'école n'est nullement une grande famille. À l'école se montre la justice, qui se passe d'aimer, et qui n'a pas à pardonner, parce qu'elle n'est jamais réellement offensée.** La force du maître, quand il blâme, c'est que l'instant d'après il n'y pensera plus ; et l'enfant le sait très bien. Ainsi la punition ne retombe pas sur celui qui l'inflige. Au lieu que le père se punit lui-même dans son fils.

Socrate remarquait déjà qu'un père, si éminent qu'il soit, ne sait pas bien instruire ses propres enfants. J'en ai vu l'exemple en une grand-mère fort instruite, qui n'arriva jamais à enseigner à sa petite-fille le calcul et l'orthographe. Ce paradoxe irrite ; car les parents sont toujours disposés à croire que le maître manque de zèle ; et ils s'étonnent lorsqu'ils constatent, par leur propre exemple, que le zèle ne suffit pas, je dis bien plus, je dis que c'est le zèle qui nuit.

Il est clair que l'enseignement est un métier comme un autre. Mais je ne crois point trop non plus aux procédés. Au surplus, j'ai vu des maîtres, et qui savaient le métier, réussir fort mal avec leurs propres enfants, soit pour le violon, soit pour le latin. La force du métier n'est point où nous la cherchons ; elle est au-dessous. Voici un maître payé, qui vient à l'heure juste et qui s'en va de même ; c'est qu'il va à d'autres leçons. Il y a un ordre inflexible et étranger qui se montre ici. Que l'enfant soit bien disposé ou non, on n'y pense point. On ne renverra pas sans de grandes raisons un maître qui se présente à l'heure accoutumée. Ainsi les leçons prennent le visage de la nécessité.

Alain, Propos sur l'éducation (1932).

L'objectif de l'éducation doit être de **faciliter le progrès et l'apprentissage**. Seul peut être considéré comme éduqué celui qui a appris à évoluer et à s'adapter, qui a pris conscience qu'aucun savoir n'est définitivement acquis et que seul le processus de formation permanente peut servir de fondement au sentiment de sécurité. **La capacité d'évolution, qui passe par la priorité accordée au processus par rapport au savoir statique**, tel est le seul objectif raisonnable que l'on puisse assigner à l'éducation dans le monde moderne (p.104).

Nous savons [...] que **la mise en place de ce type d'apprentissage ne dépend pas des qualités pédagogiques du formateur**, pas plus que de son savoir dans un domaine particulier et pas davantage de l'agencement du programme d'études qu'il a mis au point. Elle ne dépend ni de sa façon d'utiliser des auxiliaires audiovisuels, ni de son recours à l'enseignement programmé, ni de la qualité de ses cours et pas davantage du nombre de livres utilisés, bien que ces différents éléments puissent, à un moment ou un autre, s'avérer fort utiles. Non : **un véritable apprentissage est conditionné par la présence d'un certain nombre d'attitudes positives dans la relation personnelle qui s'instaure entre celui qui « facilite » l'apprentissage et celui qui apprend** (p. 105-106).

Parmi ces attitudes positives essentielles, **la plus importante est sans doute le caractère vrai, ou authenticité**. Le travail sera d'autant plus efficace qu'il s'agira d'une **personne sincère et authentique** qui s'assume telle qu'elle est et établit avec l'élève une véritable relation sans chercher à se dissimuler derrière une façade. [...]

Ce que je suggère, dans cette perspective, c'est que le formateur soit vrai dans sa relation avec ses élèves. Il peut faire preuve d'enthousiasme, de lassitude, s'intéresser à eux, se mettre en colère, se montrer compréhensif et bienveillant. Assumant ces sentiments comme les siens propres, il n'aura nul besoin de les imposer à ses élèves. Il pourra apprécier ou détester le travail de l'un d'entre eux sans que cela implique que celui-ci, ou son travail, soit objectivement, bon ou mauvais. Il ne fera qu'exprimer, à propos de ce travail, un sentiment qu'il éprouve personnellement. Il sera ainsi pour ses élèves une personne authentique et non l'expression désincarnée d'un programme qu'il leur faut étudier ou un vecteur stérile de transmission des connaissances d'une génération à l'autre (p. 106).

Chez ceux qui excellent à faciliter l'apprentissage, on note **une autre attitude** que j'ai observée et dont j'ai fait l'expérience personnellement, mais qu'il est difficile de désigner d'un terme unique ; j'en proposerai donc plusieurs. Il s'agit selon moi de **valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne**. Il s'agit de lui témoigner une attention bienveillante sans que celle-ci soit possessive. Il s'agit d'accepter l'autre en tant que personne distincte dotée de qualités propres. Il s'agit d'une véritable confiance, de la conviction intime que cette autre personne est digne de confiance. Quel que soit le nom que l'on donne à cette attitude - **valorisation, acceptation ou confiance**, par exemple - elle se manifeste sous des formes très diverses. Le formateur chez lequel cette disposition d'esprit est particulièrement marquée peut accepter sans restriction les craintes et les hésitations qu'éprouve l'élève au moment d'aborder un nouveau problème, tout comme il acceptera la satisfaction que celui-ci tire de sa réussite. Un tel enseignant peut accepter l'apathie occasionnelle d'un élève, ses envies soudaines d'aller explorer les zones marginales de la connaissance tout autant que les efforts qu'il s'impose pour atteindre des objectifs importants. Il peut accepter des sentiments susceptibles, à la fois, de perturber et de favoriser le processus d'apprentissage, qu'il s'agisse de rivalité fraternelle, de refus de l'autorité ou d'un questionnement sur ses aptitudes personnelles. Ce que nous décrivons là correspond à la valorisation de celui qui apprend en tant qu'être humain imparfait mais riche de sentiments et de potentialités. **C'est la traduction opérationnelle par le formateur de sa foi et de sa confiance fondamentales dans les capacités de l'organisme humain** (p. 109).

La compréhension de l'autre, profonde et authentique, constitue un **élément supplémentaire** contribuant à créer un climat propre à l'auto-apprentissage fondé sur l'expérience. Lorsque l'enseignant est capable de comprendre les réactions de l'étudiant de l'intérieur, de percevoir la façon dont celui-ci ressent le processus pédagogique, là encore la probabilité d'un apprentissage authentique s'en trouve accrue. Cette attitude est radicalement différente du mode traditionnel de compréhension fondé sur l'évaluation et qui se traduit par la formule classique : « *Je comprends ce qui ne va pas chez vous* ». Fondée sur la sensibilité et la compréhension des sentiments de l'autre, elle suscite chez l'élève une réaction du genre : « *Enfin, quelqu'un comprend ce que j'éprouve et ce que je ressens sans essayer de m'analyser ou de me juger. Je peux à présent m'épanouir, me développer et apprendre* ».

Se mettre à la place de l'élève, voir le monde à travers ses yeux : une telle attitude est plus que rare chez les enseignants. On pourrait écouter des milliers de récits relatant la façon dont les choses se passent en classe sans trouver un seul exemple d'**empathie**, fondée sur la compréhension des sentiments d'autrui et clairement exprimée. Pourtant, quand elle existe, son effet déclencheur est extraordinaire (p. 111-112).

[...] **Si l'on veut être authentique, honnête ou vrai, il faut d'abord l'être vis à vis de soi-même**. Je ne peux pas être vrai à propos d'autrui dans la mesure où j'ignore ce qu'est sa réalité. Pour être vraiment honnête, je ne peux parler que de ce qui se passe en moi (p. 113).

Carl Rogers, Freedom to Learn for the 80s, 1983.