

L'éducation entre dressage et laisser-faire

Alain Guillothe

RAPPEL HISTORIQUE

- ▮ La question de la directivité ou non n'est pas une préoccupation constante dans l'histoire ancienne de l'éducation occidentale, en particulier parce que l'enseignement est resté longtemps élitiste.
- ▮ John Locke (1632-1704), en Angleterre, insiste à la fois sur la nécessité d'inculquer le plus tôt possible de solides habitudes, d'accoutumer à l'endurcissement progressif sans pour autant recourir aux châtiments. En même temps il affirme qu'« on n'aboutira à rien si l'on part du mauvais principe qu'on peut forcer son élève à apprendre tout ce qu'on veut. Il se rebiffera, et avec raison. »
- ▮ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quant à lui, fait l'apologie de l'éducation sans contrainte. Il écrit dans l'*Émile* : « Laissons à l'enfant l'exercice de la liberté naturelle. Les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire. Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien ». Victor Considérant, un disciple de Fourier (1808-1893), dans l'*Éducation naturelle et attrayante*, abonde dans le même sens : « L'enfant ne sera jamais désobéissant parce que je ne lui commanderai jamais rien ».
- ▮ Henri Pestalozzi (1746-1827) est un des premiers à prendre en considération la psychologie en éducation. Ayant recueilli des enfants errant, mendiant, chapardant, il constate, dans ses *Éphémérides de l'humanité*, que « des enfants qui ont perdu la santé, les forces et le courage, dans une vie de fainéantise et de mendicité, dès qu'ils sont soumis à un travail régulier, retrouvent promptement leur gaieté, leur entrain, leur bonne mine, et se développent d'une manière étonnante, par le seul changement de leur situation : à l'abri des circonstances qui les avaient dépravés... L'affection témoignée à l'être le plus dégradé l'élève à une vie supérieure... les yeux de l'enfant abandonné brillent d'un étonnement joyeux et reconnaissant, lorsqu'après des années de misère une main douce et amicale s'offre à lui pour le guider ».
- ▮ Georg Kerschensteiner (1854-1932), se fait plus précis quand il décrit le développement des intérêts chez l'enfant. Il parle pour la période de la 1^{re} enfance

(1 et 2 ans) d'âge du dressage ; puis successivement de l'âge du jeu (de 3 à 7 ans), de la période des intérêts égocentriques du travail (de 8 à 14 ans environ), puis de la période des intérêts objectifs du travail (adolescence et maturité). Il insiste sur l'adéquation entre le processus éducatif et le développement des intérêts de la période considérée.

- ▮ Édouard Claparède (1873-1940) en s'appuyant sur les avancées de la psychologie de l'intelligence et de la psychologie de l'enfant déclare qu'« Éduquer, c'est faire de l'enfant un adulte en tenant compte des lois de sa croissance physique et mentale et de ses besoins ». « L'enseignement devrait tenir compte davantage de la différence entre la technique de pensée de l'enfant et celle de l'adulte ». Il insiste sur l'importance du jeu, qui n'est pour lui ni amusement ni démagogie. « Quand je dis que le jeu doit animer l'esprit des travaux scolaires je n'entends nullement transformer le travail en une vulgaire rigolade ». Claparède cherche clairement à dépasser l'alternative *dressage* — *laisser-faire*, il considère que le ressort de l'éducation ne doit pas être la crainte du châtiment, ni même le désir d'une récompense. L'enfant ne doit pas travailler et bien se conduire pour obéir à autrui, mais parce qu'il le sent comme désirable. La discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure.
- ▮ On ne saurait terminer ce tour d'horizon sans citer Alain (1868-1951) qui, dans la même veine, estime que l'éducation devrait préférer prendre l'homme par le plus haut alors que les préjugés et les propagandes le prennent toujours par le plus bas, par la bête, voulant le dresser plutôt que l'éduquer. « L'homme est un animal fier et difficile. Et là-dessus, l'enfant est plus homme que l'homme... L'enfant n'est point satisfait de son état d'enfant, il ne veut point être traité en enfant ; il veut faire l'homme. Il n'est point comme un animal ou une plante enclin au sommeil, mais désireux de se surmonter, de se hausser au-dessus de lui-même... Il ne désire rien de plus que de ne plus être un enfant ». Faire appel à ses intérêts immédiats, c'est faire appel à sa frivolité... Il ne faut donc pas « craindre de lui déplaire, et même il faut craindre de lui plaire », car au fond de lui il méprise les amuseurs. Et Alain de conclure « Je ne promettais donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue ; tel est l'appât qui convient à l'homme ».

DÉFINITIONS

▲ Non-directivité

Méthode d'éducation, ou plutôt de « développement personnel », préconisée à l'origine par des humanistes américains (Carl Rogers en particulier). Pour faire très simple, les tenants de cette attitude soutiennent la thèse que si la « personne » est correctement écoutée et reconnue, cette relation d'aide favorisera sa croissance et son épanouissement. Se sentant bien dans sa peau, elle sera davantage citoyenne et productive.

▲ Leadership

Style de commandement dans un groupe. Il complète l'autorité décisionnelle légitime liée à son statut dans une institution. Chaque membre peut adopter des attitudes de prise de pouvoir de différentes sortes et de différentes manières. On l'appelle alors « leader », ce qui signifie le plus couramment *être le premier dans son domaine*. Le leadership implique d'user d'influence plus ou moins intégrée et plus ou moins occulte pour parvenir à ses fins, au demeurant pas toujours conscientes. D'où souvent l'idée d'un rapport avec la personnalité.

▲ Autorité

L'acception la plus courante de ce terme recouvre l'idée de *pouvoir*, certains parlent plutôt de *puissance*, mais sans recourir à la force brutale (sinon on parle d'autocratie). C'est une sorte d'aura que posséderait qui sait se faire respecter, ou qui lui serait octroyé par considération. Une autre manière, systémique, de voir la chose consiste à considérer l'autorité comme l'ensemble des conduites individuelles qui contribuent au pilotage du collectif, indépendamment des pouvoirs conférés.

▲ Anomie

C'est l'état désorganisé, déstructuré d'un groupe. Ce que craignent les enseignants. On la rencontre dans certaines situations de chahut. On invoque généralement la perte des valeurs et des normes, les membres transgressent à répétition la loi et ne respectent guère les règlements. L'anomie c'est finalement ce dont les « défenseurs » de la directivité menacent les « adeptes » de la non-directivité.



TEXTES DE RÉFÉRENCE

Une première approche moderne de la question de l'éducation entre dressage et laisser-faire s'intéresse à l'organisation du commandement, on y fait l'apologie de l'autorité hiérarchique et administrative mise au service du progrès, et pour ce qui concerne l'école, au service de la croissance harmonieuse, du développement des compétences et de l'épanouissement de l'enfant d'homme.

Dans cette optique des chercheurs, aussi scientifiquement que possible, se sont intéressés aux effets du commandement sur le comportement de groupe et sur le comportement individuel. Ronald Lippitt et Ralph White en 1947 publièrent une étude expérimentale qui comparait l'impact, dans des clubs d'enfants de 11 ans, de 3 styles de leadership adulte *démocratique* (décisions prises en groupe qui en discute avec la participation du leader), *autoritaire* (décisions concernant les activités et l'organisation prises par l'autorité seule) et *laissez faire* (rôle passif du leader qui laisse totale liberté de choix d'activité et d'organisation aux membres du groupe).

Les auteurs décrivent leurs résultats :

- « L'acceptation passive des frustrations induites objectivement par le leadership autoritaire, correspondait tantôt à une acceptation dépourvue de sentiment de frustration, d'une relation de dépendance, et tantôt à un sentiment de frustration sans espoir face à un pouvoir écrasant. Lorsqu'ils avaient l'occasion d'être

transplantés dans une atmosphère plus libérale, ces derniers exprimaient leurs frustrations antérieures par un comportement de "défoulement".

On découvrit que les limitations imposées par l'adulte, soit par un rôle autoritaire bienveillant, soit en s'abstenant de structurer l'environnement en situation de laissez-faire, inhibaient fortement la liberté "psychologique" spontanée, par opposition à la "liberté objective".

On découvrit que le rôle de leader adulte était un puissant déterminant des interactions et de l'expression affective du groupe... Par exemple, un club qui avait subi passivement un leader autoritaire au début de son histoire était davantage frustré et opposait davantage de résistance à un second leader autoritaire après avoir expérimenté dans l'intervalle un leader démocratique, qu'un club ayant une histoire différente. »

Plus récemment Paul Hersey et ses collègues du Centre d'études du leadership, en développant leur modèle du « leader situationnel », se démarquent de l'idée qu'il y aurait de bonnes ou mauvaises attitudes pour commander. Ils décrivent 4 façons d'influencer le comportement d'une personne ou d'un groupe en montrant comment chaque manière a ses indications et contre-indications précises. En ce qui concerne les façons d'influencer ils distinguent les comportements du leader qui met l'accent sur la *tâche* à accomplir (directivité) et ceux du leader qui privilégie la *relation* (écoute et soutien). Selon que ces deux comportements sont fortement ou faiblement mis en œuvre, ils distinguent 4 sortes de leadership situationnel :

■ « Comportement du leader :



Il s'agit pour le leader de choisir la forme d'encadrement appropriée à la situation. Elle dépend de la maturité de celui qui doit exécuter la tâche. Il y a lieu chez ce dernier de distinguer ce qui relève de la tâche (compétence) et ce qui relève de la relation (volontariat et confiance). Leur combinaison donne aussi quatre caractéristiques de maturité. Y doivent exactement correspondre la façon

de guider le travail sous peine de mauvaise exécution ou de relations désagréables :

maturité			
(faible)	(modéré)		(fort)
DIRECTIF quand :	PERSUASIF quand :	CONCERTATIF quand :	DÉLÉGATIF quand :
Incompétent et résistant ou insécurisé	Incompétent mais volontaire ou confiant	Compétent mais résistant ou insécurisé	Compétent et volontaire ou confiant

Une autre approche de la question de l'éducation entre dressage et laisser-faire s'intéresse aux effets psychologiques de l'autorité ou de son absence et de ses défauts.

Dans cette perspective, Michel Lobrot constate que le problème de l'autorité est tabou, qu'on n'ose pas le poser :

- « *Lorsqu'on le fait, et qu'on entend bien parler du phénomène social connu de tous, qui occupe 90 % des rapports humains et pèse d'une manière ou d'une autre sur notre vie à tous, on voit immédiatement l'interlocuteur se transformer en philologue et vous expliquer l'étymologie du mot "autorité", qui signifierait paraît-il, "être auteur de" et vous parler de l'"autorité" que donnent la compétence, le savoir et le savoir faire. Avoir de l'autorité ce serait, paraît-il, être respecté et estimé, ce qui permet d'éluder le problème de ces millions de gens qui ne sont nécessairement ni respectés, ni estimés, qui écrasent leurs semblables, les contraignent, décident à leur place, règlent leur vie et leur destin et qui possèdent bel et bien cette autorité dont on ne veut pas parler.* »

Il nous explique l'origine de l'autorité :

- « *La personnalité autoritaire nous apparaît comme une personnalité infirme, et non pas comme une personnalité frustrée et contrariée. Il en résulte que... c'est une personnalité dominée par l'angoisse... C'est l'angoisse qui déclenche directement les conduites autoritaires. De telles conduites consistent en effet dans un manque de confiance ou encore dans une défiance systématique à l'égard d'autrui. Autrui apparaît comme quelqu'un de dangereux, d'incertain, de faible, d'enfantin, de paresseux, de malveillant qu'il faut contraindre. On se défend contre lui et l'autorité résulte d'une conception purement défensive des relations humaines. Cette conception défensive est très liée à une espèce de racisme fondamental qui amène à voir dans tout homme un ennemi potentiel et à avoir une vue pessimiste de la nature humaine.* »

Après avoir présenté l'autorité comme une forme particulière de contrainte, Lobrot présente la liberté comme absence de contrainte. Mais la liberté est-elle « la réalisation pleine et entière du désir, son triomphe » ?

Il présente en fait :

- « *trois formes de liberté... Une première forme basale correspond au choix que nous faisons à travers chacun de nos actes. Une deuxième forme adaptative correspond à la recherche et aux choix de formules utilitaires, en vue de l'adaptation aux exigences de l'existence. Une troisième forme créative correspond à*

l'invention et à la découverte de réalités nouvelles voulues pour elles-mêmes c'est-à-dire pour l'acte même de les produire... Le sujet crée son propre monde, ce que font tous les créateurs dans tous les domaines, et il conquiert son autonomie en le faisant ».

Lobrot en conclut à la nécessité d'un travail de libération... même si nous sommes souvent pris dans « une espèce d'adoration pour l'autorité, qui est représentée par le Père, réceptacle des valeurs pour l'enfant », même si « l'autorité est encore considérée comme une chose divine ». ... même si « elle se perpétue de génération en génération à partir d'une angoisse originelle, celle de l'homme primitif qui a découvert qu'il pouvait reproduire sa propre angoisse chez ses enfants, grâce précisément à cette autorité et à la répression qu'elle autorise ».

Bibliographie

- Artaud J., *L'Écoute. Attitudes et techniques*, Chronique sociale, Lyon, 1995.
Petit livre très facile à lire et concret où il est montré qu'il n'est pas aisé de ne pas dénaturer la pensée de ceux qui nous parlent. Au fil de situations éducatives diverses, sont proposés des moyens de s'entraîner à la pratique de l'écoute et de la compréhension.
- Bessell H., *Le Développement socio-affectif de l'enfant*, Édition Actualisation, Québec, 1987
Ce petit ouvrage, facile, présente une approche pratique et explique comment un enfant ou un adolescent, avec l'aide des enseignants, en s'exprimant et en s'affirmant, dans le groupe classe, peut améliorer ses compétences personnelles, inter personnelles et scolaires.
- Hannoun H., *L'Attitude non-directive de Carl Rogers*, Éditions ESF, Paris, 1972.
Livre ancien mais complet et synthétique sur la question de la non-directivité. Il n'est pas nécessaire de tout lire et c'est parfois difficile... mais utile. En passant en revue puis en critiquant les idées principales du « père » de cette attitude éducative, l'auteur s'attache à faire le portrait d'une pédagogie libératrice moderne.
- Lobrot M., *Pour ou contre l'autorité*, Gauthier-Villars Éditeur, Paris, 1973.
Livre un tout petit peu difficile à lire mais qui apporte un éclairage psychologique indispensable à qui veut comprendre les sources des phénomènes autoritaires, à la lumière du pouvoir, de l'angoisse et de la liberté.
- Meirieu P., *L'École, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Éditions ESF, Paris, 1985.
À travers l'histoire imaginaire de l'élève Gianni aux prises avec les défenseurs modernes des grandes doctrines éducatives, l'auteur rappelle que le mode d'emploi de l'école c'est partout et toujours de faciliter les apprentissages des élèves. Et il ne craint pas de donner des pistes... ce qui donne à penser. Parmi les nombreux autres écrits de P. Meirieu, on peut noter : *La Machine-école* avec S. Le Bars, Gallimard, 2001.



EXEMPLES D'ACTUALITÉ

- Philippe Meirieu, dans un chapitre qu'il a intitulé « Il faut bien que quelque chose change... pour que tout reste comme avant ! » fait le point sur ce qu'il en est aujourd'hui dans nos écoles :

« Le complot a été démasqué. Un peu partout dans le monde, des individus lucides, attentifs aux mauvais traitements infligés à la jeunesse, soucieux de l'avenir de notre culture, dénoncent le danger : l'École, disent-ils, ne joue plus son rôle ; elle a abdiqué les exigences fondamentales qui lui permettaient de promouvoir l'intelligence et la civilisation ; la démagogie règne, l'écoute béate des aspirations des élèves s'est substituée à la transmission rigoureuse des savoirs ; le souci de ne pas contraindre paralyse l'initiative des maîtres, la "pédagogie" excuse tout et fait le lit de l'ignorance.

On a tout essayé, introduit successivement des méthodes contradictoires, découvert et renié la non-directivité, la pédagogie par objectifs, les mathématiques modernes et la grammaire structurale, prôné l'audiovisuel et l'informatique... Ballottés dans cette tempête, les enfants auraient finalement tout perdu ; les modes successives, soumises aux aléas de leur bon vouloir, dans une quête désespérée de leur approbation, se seraient épuisées successivement, laissant l'école sans cohérence ni valeurs, aux mains de réformateurs amers ; et le respect de l'élève, érigé en règle absolue, aurait fini par lasser ceux-là mêmes qu'ils prétendaient servir : de petits tyrans sans culture seraient prêts, dit-on, à mettre dehors ces adolescents vieillissants, incapables de s'assumer eux-mêmes, qu'on leur avait donnés pour maîtres !... En réalité, une observation même sommaire, de l'institution scolaire française, permet de constater que, sur l'essentiel, depuis cent ans, rien n'y a changé. »

P. Meirieu, *L'École, mode d'emploi*

- « On ne sait plus où on est, à qui on s'adresse, à quoi sert l'école. Cela dénote une méconnaissance, un désintérêt total pour ce qui se passe à l'école. On ne peut pas tout attendre des enseignants. Finalement, l'événement en soi avait peu d'importance mais, au bout du compte, tout le monde paye. L'enseignant devient moins patient, le procès d'intention s'installe. Ça contribue à monter parents et enseignants les uns contre les autres. Et comme il n'y a aucun recours — "l'école est son propre recours", me disait un formateur de l'IUFM, c'est-à-dire : "Démerdez-vous !" —, le risque existe que les profs deviennent laxistes, voire blasés. »

Témoignage d'une directrice d'école primaire,
Le Monde de l'Éducation, janvier 2001

ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR LE DÉBAT

Méthode dure ou méthode douce ?

- ★ Dans la relation éducative, entre profs et élèves, il existe deux sortes de liens, des liens à la matière enseignée, au travail. C'est ce qui justifie qu'ils se retrouvent ensemble au même moment dans une salle de classe. Il se crée aussi nécessairement des liens entre les personnes, cela se manifeste par plus ou moins de satisfaction d'être ensemble.
- ★ Que penser alors de l'idée suivante : C'est une erreur de baisser son seuil d'exigence scolaire sous prétexte de ne pas faire souffrir, c'est une erreur également

d'être désagréable sous prétexte d'obliger à travailler mieux. Ce n'est pas « tout gentil ou tout méchant », ce n'est pas le relationnel au détriment du rendement et réciproquement. Pourquoi ne pas être toujours exigeant et respectueux avec le travail et toujours compréhensif et respectueux avec les personnes ? À trop se centrer sur les phénomènes relationnels ne risque-t-on pas d'alimenter des problèmes émotionnels et des chantages affectifs ?

Confiance ou méfiance entre profs et élèves ?

- ★ Dans la méthode douce profs et élèves sont des copains, ils cherchent à trouver un arrangement, ils font des concessions, ils sont changeants. Enfin ils font confiance à l'autre aussi bien pour le travail que pour l'affectif. Dans la méthode dure ils sont des adversaires, parfois des ennemis, leur objectif est de gagner sur l'autre, ils exigent des concessions, ils campent sur leurs positions, ils se méfient l'un de l'autre.
- ★ Ni méthode dure, ni méthode douce, ni hérissos, ni paillasons, une éducation qui ne fait appel ni au dressage ni au laisser-faire voit les profs et les élèves traiter ensemble les problèmes rencontrés à l'école, quels qu'ils soient, et avec la conviction qu'en y travaillant de concert on trouvera des solutions amiables, judicieuses et productives. Et la confiance, pas plus que la défiance, n'entrent en ligne de compte. Le prof ne délègue pas ses responsabilités en tablant sur les capacités et le bon vouloir de l'élève, il ne table pas non plus sur ses défaillances et sa démotivation. C'est pourquoi avec logique et ouverture aux raisons de chacun les objectifs et les contrôles sont définis d'un commun accord. Et s'il y a lieu de céder c'est aux principes mais pas aux pressions.

Peut-on être respecté si l'on n'est pas craint ?

- ★ Chercher à plaire nous rend-il plus vulnérable ? En fait en acceptant de faire le paillason c'est bien vrai qu'on se dévalorise soi-même et qu'on survalorise qui-conque nous agresse. C'est d'ailleurs un argument qui justifie pour beaucoup les actes de violence et la grande fermeté. « Être bon » c'est « être poire » pour qui veut ne pas perdre la face, pour qui veut briller ou sortir du lot. Comme si ce n'était qu'en se survalorisant et en dévalorisant autrui qu'on arrivait mieux à se supporter... à condition qu'il ne nous rende pas la pareille. C'est un cercle vicieux qui entretient une relation sadomasochiste. Chaque fois que quelqu'un cède à la pseudo-force d'un autre il la renforce et renforce du même coup sa pseudo-faiblesse. En fin de compte, en éducation humaine, le dressage et le laxisme ne sont qu'une seule et même façon insidieuse de laisser le respect et le travail de côté.

L'éducation au nom de la transmission du Savoir et au nom du respect de la Loi

- ★ L'enseignant qui se considère comme un intermédiaire entre la Vérité vraie et dogmatique des Savants et l'erreur des jeunes ignorants qu'il s'agit d'« élever »... l'enseignant qui pense qu'il existe une norme et une seule pour se comporter dans l'Ordre sacralisé des choses et qu'il n'est d'autre alternative que de respecter ou transgresser des commandements universels, cet enseignant va certainement choisir la directivité voire le dressage parce qu'il cherche à

convaincre. Dans ces conditions, lui seul pense, l'autre n'a qu'à s'exécuter même s'il ne comprend pas.

En revanche, l'enseignant qui se voit comme une personne d'expérience, capable de maîtriser à peu près correctement un certain nombre de situations de la vie... l'enseignant qui reconnaît aussi à son élève une bonne connaissance de ce qui l'entoure, cet enseignant témoigne et partage, arguments à l'appui, sa représentation du monde, l'aide à penser et lui sert d'accélérateur d'expérience. Dans ces conditions, tous deux pensent à propos de phénomènes qu'ils se plaisent à regarder et analyser ensemble.

Juger les élèves ou les comprendre pour mieux les aider ?

★ Ne pourrait-on pas considérer qu'il existe fondamentalement deux grandes orientations lorsqu'il s'agit d'encadrer quelqu'un ? Toutes deux aussi importantes et qu'il est prudent de ne pas amalgamer.

★ L'une qui consiste à se comporter en *juge* qui décide, qui arbitre, qui donne son appréciation, qui évalue puis qui oriente ou sélectionne... qui, en définissant le cadre, sert en quelque sorte de *référent*.

★ L'autre qui consiste à jouer le rôle d'« *entraîneur* » pour l'élève, à le guider quand il rencontre des obstacles techniques ou émotionnels, en somme à servir de *personne ressource*.

Dans les deux cas l'enseignant n'observe pas la même chose chez l'élève. Dans le premier il s'intéresse davantage à la qualité des productions achevées pour les apprécier ou les critiquer. Dans le second il s'attache plutôt à comprendre comment chaque étape de l'avancée du travail a des chances ou non de produire le résultat escompté.

Si un prof critique le travail d'un élève qui n'a pas encore terminé d'apprendre, est-ce que l'élève se sentira vraiment soutenu ou est-ce qu'il se sentira injustement « cassé » ?