

**« Personne n'oublie plus facilement
l'amour que celui qui craint pour sa
peau. »**



21 L'échec malgré les bonnes intentions

Dans le chapitre précédent j'ai montré en quoi consiste une « bonne manière de résoudre les conflits ». Je me suis pris la liberté de distinguer entre une solution *correcte* et une *incorrecte*. Je considère *incorrect*, en premier lieu, tout ce qui contredit les intentions de celui qui décide et qui, par conséquent, est un échec évident. *Incorrect* est également tout ce qui augmente les problèmes au lieu de les réduire, puis, tout ce qui est contraire aux principes éthiques. Cependant, je considère *correct* : tout ce qui est perçu ou vécu comme une réussite, ce qui résout véritablement le problème – autant qu'on ait pu l'identifier auparavant– et tout ce qui est justifiable d'un point de vue éthique.

Je voudrais maintenant m'attarder sur le cas d'un enseignant qui, pour résoudre un conflit, a employé une démarche que je trouve incorrecte. L'exemple est tiré d'une série de « cas » recueillis par des chercheurs de l'Université de Zurich, au début des années 1970. Afin d'identifier les véritables « besoins éducatifs des enseignants de l'école publique », on avait convié les enseignants de ce canton suisse à réfléchir sur leurs expériences quotidiennes et de décrire, en gardant l'anonymat, les « situations critiques et décisives » auxquelles ils avaient été confrontés.

Je voudrais avant tout demander au collègue inconnu de bien vouloir me pardonner si je me sers – pour cette étude – des propos qu'il a fournis de manière tout à fait spontanée. Je lui présente mes excuses en trois points :

Premier point : Son cas est tellement classique, que je ne pense pas trouver de meilleur exemple pour illustrer la démarche d'un enseignant, rempli

de bonnes intentions et agissant avec autant de bonne volonté, qui échoue parce que les théories sur lesquelles il s'appuie sont incorrectes.

Deuxième point : Je ne juge pas le maître inconnu, mais uniquement le « cas » tel qu'il nous le réfère. Pour être juste envers l'enseignant, en tant qu'individu, je devrais le connaître personnellement et lui donner la possibilité de s'expliquer.

Troisième point : Je l'avoue – et qu'on veuille bien me pardonner – j'ai commis, moi aussi, des erreurs bien pires en début de carrière. J'attribue donc son erreur à sa jeunesse. En gagnant de l'expérience, il me semble qu'on apprend de ses erreurs et qu'on se rapproche de la vérité.

Voici le rapport de l'enseignant :

« Rolf et Fritz sont les élèves les moins doués de ma classe. Ils ont déjà 'redoublé', ils ont beaucoup de mal à suivre les leçons. Leurs camarades les ont accusés d'avoir fumé des cigarettes à la forêt, lors d'un exercice « d'orientation » (les enfants partent de points différents et sont regroupés par quatre). En classe, je parle aux élèves de cet incident. On ne leur reproche pas tant le fait qu'ils aient fumé (car ils l'ont presque tous déjà fait) mais le peu de camaraderie et leur attitude si peu sportive. La classe « décrète » alors leur exclusion de la prochaine excursion et « exige » qu'ils demeurent, pendant ce temps, à l'école à faire des devoirs sous la surveillance d'un autre enseignant.

Ce soir-là, la mère de Fritz m'appelle et m'explique que c'est Rolf qui a acheté les cigarettes, et que son fils n'y est pour rien. Les camarades de Fritz lui avaient rapporté l'incident. Je lui explique que l'attitude des deux garçons mérite une punition. Comme je sais que Rolf reçoit beaucoup d'argent de poche, je téléphone à sa mère et lui conseille de mieux contrôler la situation. Le lendemain matin quelqu'un frappe énergiquement à la porte de notre classe. Le père de Rolf se présente le visage renfrogné. Fâché, il me demande des explications. D'après lui, Fritz aurait obligé son fils Rolf à acheter des cigarettes, il l'aurait même menacé de le rouer de coups s'il refusait de le faire. Je lui explique alors que pour moi, le cas est clos. Le père répond furieux que son fils a été traité de manière injuste. Je lui propose qu'on se voie à un autre moment pour en parler, car il est en train d'interrompre le cours. Je lui dis aussi que je ne tolère ni son attitude ni ses reproches. Ces mots déchaînent la colère du père de Rolf. En partant il se retourne et me crie : « Je vous attendrai ailleurs, puisque ce lieu ne vous convient pas ! »

Ce qui saute aux yeux, dans ce cas précis, c'est qu'à la fin, le problème est devenu plus complexe qu'au début. La simple « bêtise » - deux gamins qui

fument des cigarettes à la forêt - prend une telle ampleur, qu'elle devient ingérable. On punit les deux garçons en les excluant de la prochaine excursion, leur relation avec la classe se détériore, l'inimitié s'installe entre les deux enfants, de même qu'entre leurs parents respectifs, et le « cas » pourrait bien parvenir aux autorités éducatives. Tout ceci nous montre que le problème a été mal géré dès le début.

Nous n'avons que peu d'indices à disposition, cependant, nous pouvons avancer que le maître s'est formé dans les années soixante. À cette époque-là, il était souvent question dans les cercles pédagogiques de « démocratie à l'école », la classe était considérée comme « un espace démocratique ». Fidèle à ces principes-là, cet enseignant a cédé à un « comité populaire » le pouvoir de résoudre le problème. Il a transformé ainsi la classe en « tribunal ». C'est pour cela qu'il a choisi l'expression : « La classe décrète... ».

Il y a des objections à deux niveaux : D'abord, contre la *façon de mener* le cas, ensuite, et c'est la plus importante, sur la *méthode même qu'il a utilisée pour résoudre le conflit*.

Le modèle auquel se réfère approximativement l'enseignant c'est celui d'une procédure judiciaire, comme celle employée, dans un État de droit, contre ceux qui violent la loi. Sa séquence est la suivante : crime ou délit → dénonciation aux autorités → enquête → accusation → audience avec défense → sentence avec verdict de culpabilité et éventuellement établissement de la peine → possibilité d'appel → exécution de peine → possibilité de remise de peine.

Ce n'est pas un hasard si, dans notre exemple, tout ce qu'un État prévoit *en faveur de l'accusé* fait défaut, c'est-à-dire : une « enquête » digne de ce nom, une « défense », une « possibilité de faire appel » et une « remise de peine » éventuelle. Cela démontre, à mon avis, l'attitude irresponsable de l'enseignant et de la classe face aux deux garçons. On les déclare coupables à partir du moment où on les accuse, et tout ça, dans le seul but de les punir douloureusement et de leur montrer qui détient véritablement le pouvoir. Visiblement, le maître ne sait pas que dans un tribunal, ceux qui dénoncent un crime et les victimes directes de ce crime ne peuvent pas être, à la fois : « juges » et « jury ». Ils n'ont pas le droit – comme c'est le cas ici – de tirer profit de la sentence. Les enfants qu'on a accusés étaient des « redoublants », ils étaient donc des étrangers, des marginaux pour la classe. Par conséquent, leurs camarades souhaitaient se passer d'eux lors des excursions scolaires. La punition qu'ils ont concoctée pour eux, parle d'elle-même.

La disproportion de la punition nous laisse également perplexes. Les garçons sont tout d'abord exclus de l'activité la plus agréable : la course d'école ! Ensuite, on les oblige à réaliser des devoirs, chose qu'ils peinent à faire et qu'ils détestent probablement le plus : « Rolf et Frits sont les élèves les moins doués de ma classe ». En plus, comme il faudra qu'ils restent à l'école, surveillés par un autre enseignant, les élèves des autres classes vont les percevoir comme des « délinquants ». Je ne pense pas que la punition choisie corresponde à la gravité de leur comportement, elle me démontre tout simplement le degré de rejet de ceux qui les jugent ainsi.

Sur la base de l'information fournie, je suppose – bien que les élèves ne s'en soient probablement pas aperçus – qu'il y a eu une alliance entre le maître et la classe contre les deux enfants. D'un côté, cela prouve que les élèves ont perçu inconsciemment les attentes du maître et qu'ils ont essayé de les satisfaire ; par ailleurs, la décision collective de la classe a servi au maître de « bouclier ». Il a démontré ainsi son pouvoir absolu, contre lequel il n'y a pas grand-chose à faire. On comprend dès lors, le degré d'indignation du père de Rolf. En gros, on sent une certaine froideur de l'enseignant envers ses interlocuteurs : (« *Je lui explique que l'attitude des deux garçons mérite une punition.* » - « *je téléphone à sa mère et lui conseille de mieux contrôler la situation.* » - « *Je lui propose qu'on se voie à un autre moment pour en parler car il est en train d'interrompre la leçon, je lui dis aussi que je ne tolère ni son attitude ni ses reproches.* ») Cette attitude cache aussi du positif, dans le sens que le maître affirme sa supériorité et sa force. Cependant, ses interlocuteurs la perçoivent comme un simple abus de pouvoir qui les rend impuissants. À aucun moment l'enseignant ne laisse entrevoir le moindre signe de compréhension pour autrui, aucune allusion non plus à une erreur possible de sa part ou un éventuel sentiment de culpabilité face à la dégradation de la situation.

De ce fait, je pense que la méthode de cet enseignant est fondamentalement fautive. Pour montrer qu'il y a une alternative, j'ai imaginé une conversation fictive entre les personnages suivants : Heinrich Pestalozzi, Alfred Adler, Ruth Cohn et Thomas Gordon.

Pestalozzi: Mes chers amis, vous connaissez certainement mes « Recherches » dans lesquelles j'ai exposé que la « démocratie » n'est pas le fait de renoncer au pouvoir, mais une forme de souveraineté. De ce fait, elle se situe clairement dans la *condition sociale*, car ses mécanismes – légaux, par exemple – n'ont rien à faire avec toutes ces choses qui révèlent de la *condition morale*. Cela semble évident dans une classe, puisqu'ici, il s'agit surtout

d'éduquer. Et on ne peut parler de véritable éducation que si on a essayé de résoudre des conflits à niveau moral. Êtes-vous en désaccord, monsieur Adler ?

Adler : Au contraire ! J'ai passé toute ma vie à expliquer que les personnes qui sont victimes d'un abus de pouvoir développent un sentiment d'infériorité qu'ils compensent plus tard en abusant eux-mêmes du pouvoir. Ainsi, les conflits s'intensifient comme on a pu le voir clairement dans l'exemple cité. Je suppose que les deux enfants fument pour se sentir adultes, grands, c'est-à-dire, pour compenser inconsciemment leur sentiment d'infériorité en recherchant notoriété et supériorité. L'enseignant ne semble pas l'avoir compris, comme on peut le voir dans le « tribunal » qu'il a mis en place. Celui-ci ne servira qu'à renforcer le sentiment d'infériorité des garçons, puisqu'ils sont présentés devant la classe comme des accusés. La punition spéciale qui leur est infligée, leur donne le sentiment d'être rejetés.

Gordon : Je suis d'accord avec vous, M. Pestalozzi et M. Adler. Les conflits personnels ne peuvent pas se résoudre par la force, en abusant du pouvoir, car cela ne fait qu'engendrer des perdants et des gagnants.

Cohn : C'est bien pour cela que je n'autorise pas les participants à voter dans le cadre de ma méthode d'interaction thématique. Voter signifie qu'une majorité décide pour une minorité. C'est correct au niveau d'un pays, car il n'y a rien de meilleur, cependant, dans une classe d'école on peut faire mieux. Cela veut dire que les méthodes démocratiques n'y ont pas de place. Lorsque des conflits surgissent dans une communauté scolaire, nous devons tous faire l'effort de trouver ensemble une solution, même si cela demande du temps jusqu'à ce que tous les participants parviennent à un accord. J'admets que c'est souvent difficile, surtout au début. Mais lorsque tous les membres de la communauté perçoivent que leurs sentiments, besoins, désirs sont pris régulièrement au sérieux, alors c'est l'envie de faire le pas vers l'autre, de céder un peu de terrain et de se distancer de l'égoïsme croissant. L'enseignant de notre exemple avait raison de vouloir intégrer toute la classe pour chercher à résoudre le problème, et on aimerait bien que cela fut toujours ainsi. Mais il n'aurait jamais dû mener le débat de façon à déboucher sur la punition des coupables.

Gordon : Il serait bon que chaque élève fasse une introspection et dise ensuite comment il a vécu la situation, ce qu'il a ressenti sur le moment. Les élèves de cet âge-là sont parfaitement capables de s'exprimer avec authenticité, si on leur indique comment le faire. C'est une capacité qui peut se développer si le maître écoute « authentiquement » ses élèves. C'est-à-dire, s'il les écoute activement, un par un, sans oublier les deux contestataires. Les deux « rebelles »

reprendraient ainsi courage pour raconter à la classe ce qui leur est passé par la tête lorsqu'ils ont décidé de fumer. Seulement ainsi la discussion pourrait atteindre son objectif, qui ne serait pas celui de pointer du doigt les coupables et de les punir, mais d'apporter de la compréhension et de l'aide pour plus tard.

Cohn : Concrètement, je demanderai aux élèves de s'asseoir en cercle, je les rejoindrais aussi. Alors on réfléchirait ensemble sur la question: Comment ai-je vécu l'excursion? Si les élèves sont habitués à ce genre de discussion en classe, ils ne feront aucune *supposition* mais une véritable *introspection* pour rechercher ce qu'ils ont vraiment expérimenté au cours de l'excursion, ils fourniront ainsi des réponses authentiques. Les deux garçons Rolf et Fritz auraient également la possibilité d'exposer librement leurs impressions.

Pestalozzi : Rechercher la vérité sans nous écarter du véritable sentier de l'amour, même si on n'obtient pas le résultat escompté, c'est cela l'esprit de la *condition morale*.

Adler : C'est exact. Il s'agit surtout de développer le sentiment de communauté, d'appartenance. On ne l'atteint que si on laisse de côté le pouvoir et si l'aide est mutuelle.

Gordon : C'est pour cela que je ne veux pas dire « j'ai inventé » mais « j'ai découvert » la méthode pour résoudre des conflits dans laquelle personne n'est perdant.

Pestalozzi : Vous avez raison, parce que dans le domaine de l'éducation on ne peut rien inventer. Tout ce que nous faisons – notre art – doit surgir de la nature humaine. L'exemple cité montre que la manière d'aborder le problème que l'enseignant a employée n'était pas en harmonie avec la nature humaine, puisqu'elle a suscité controverse et refus. Je suis convaincu, M. Gordon, qu'avec votre méthode – que malheureusement je n'ai pas pu connaître de mon vivant – vous auriez pu résoudre ce cas et l'amour serait revenu.

Cohn : Ce n'est pas tout ! Votre méthode, Gordon, permet d'augmenter peu à peu la compréhension et permet de résoudre véritablement le problème. Il faudrait maintenant que ce soit évident : le vrai problème n'est pas le fait que les enfants aient fumé, ou qu'ils n'aient pas été sportifs – comme l'avait énoncé l'enseignant – mais plutôt le sentiment de rejet social que les inculpés avaient. C'est pour cela que tous – le maître et les élèves – sont concernés par le problème et qu'ensemble ils doivent chercher une solution.

Adler : C'est dans ce sens que la punition infligée est incorrecte parce qu'elle occulte la véritable cause du problème. Ce problème, concerne tout le monde, alors que la punition choisie décourage complètement les deux en-

fants, tout en aiguisant le vrai problème qui est celui de l'isolement social. Il ne faut pas oublier que les excursions scolaires servent à tisser des liens entre les élèves et qu'en punissant les deux garçons, en leur interdisant de participer aux sorties, on les prive de ces expériences qui renforcent le sentiment d'appartenance à un groupe. Il faudrait précisément le contraire : la classe devrait encourager les deux élèves en reconnaissant le vrai problème et en les prenant au sérieux. Cela ne peut se faire que si les garçons perçoivent qu'ils font partie du groupe, qu'ils y sont *acceptés*.

Gordon : On voit là, justement, que chaque conflit a un sens plus profond. Les conflits mettent en évidence les failles. Si on sait s'en occuper correctement, tout le monde tire des bénéfices.

Adler : C'est exact ! Le bénéfice consiste dans le fait que le sentiment d'appartenance à une communauté augmente peu à peu. C'est seulement dans une communauté que nous sommes « bons »...

Pestalozzi : ... ce qui prouve justement qu'on ne peut absolument pas mettre au même niveau « communauté » et « société ». La « communauté » suppose une interaction entre la *condition naturelle*, la *condition morale* et la relation entre un être humain et un autre. La « société », au contraire, regarde l'homme comme membre d'une collectivité et ne s'intéresse pas à lui comme individu.

Gordon : Oui, et quand vous parlez « d'individus », vous ne vous référez pas seulement aux élèves mais aussi à l'enseignant. Ce qui est tragique ici, c'est que ce dernier pense qu'il doit tout avoir sous contrôle et qu'il ne peut pas montrer ses sentiments. La démarche pour résoudre les problèmes que nous proposons ici pourrait l'aider certainement. Car cet enseignant se trouve dans un état d'esprit « bagarreur », il pense devoir se battre contre tout et contre tout le monde. Cette attitude l'isole, car il considère les autres comme des ennemis, alors qu'ils pourraient avoir de bonnes intentions.

Adler : Cette attitude belliqueuse se manifeste dans la froideur avec laquelle il réagit face à l'indignation du père de Rolf.

Gordon : J'admets que, face à une telle situation, il faut avoir beaucoup de présence d'esprit. Mais si l'enseignant avait compris que l'explosion de rage n'était que la manifestation d'un être qui se sent complètement impuissant, il aurait pu, au lieu de le réprimander, lui montrer qu'il comprenait son exaspération.

Cohn : Oui, dans un cas pareil, il faut préférer s'interrompre. C'est un manque de perspicacité de la part de l'enseignant de congédier le père furieux par le simple fait qu'il était en train « d'interrompre » sa leçon.

Gordon : S'il avait appris à écouter activement, il aurait dû lui répondre : « Je vois que vous êtes un peu fâché et que vous voulez me parler. » Alors, le père aurait compris que son interlocuteur le prenait au sérieux et il lui aurait proposé de se retrouver à un moment plus propice pour débattre du problème.

Pestalozzi : Bien sûr, ce ne sont pas les mots en soi qui sont importants mais ce qu'ils véhiculent, ce qu'ils dégagent, l'esprit qui en émane. Les mots ne sont que du vent lorsqu'ils ne sont pas imprégnés de véritable humanité, de sincérité et d'amour.