

L'autorité à l'école, mode d'emploi

Nouvelle
édition
actualisée



Tenir sa classe
Se sentir légitime
Instaurer la confiance
Intéresser les élèves
Parler comme un maître
Savoir dire non

Martine Boncourt

L'autorité à l'école, mode d'emploi



Composition : Myriam Labarre

© ESF éditeur, 2013

© ESF Sciences humaines, 2020

Cognitia SAS

3, rue Geoffroy-Marie

75009 Paris

3^e édition actualisée 2020

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4234-8

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Avant-propos.....	7
Asseoir son autorité	9
Tenir sa classe.....	11
Des recettes ?	12
Les objectifs de ce livre.....	14
1. Quelques grains de théorie	15
De la horde primitive à la figure du père.....	15
Retour vers l'école	17
La légitimité de l'enseignant en question	18
2. Ce que dit la voix.....	27
La voix suraiguë : pour être à la hauteur ?.....	27
Parler fort ?	29
Le silence de l'enseignant : une valeur insoupçonnée	32
Le silence comme stimulateur de curiosité.....	33
Un temps de parole gagné	34
Les répétitions inutiles	34
De la parole du maître à la parole des enfants.....	36
3. La chasse aux tics verbaux.....	39
Un tic verbal bien connu : chut !	39
« Qui peut <i>me</i> dire... ? »	41
« D'accord ? »	43
Parler pour ne rien dire... ..	44
4. Parler juste	47
Le niveau de langage	47
Du côté de l'affectif.....	49
Du côté du tutoiement : à tu et à vous	51
Du côté de la morale.....	51

5. Une autorité fondée sur la confiance.....	55
L'autorité se situe dans l'écart entre le dire et le faire	55
Attention aux effets d'annonce	59
Missions impossibles	60
Le respect de l'emploi du temps	61
Le pouvoir de dire non	62
La peur de perdre l'amour de l'enfant	63
Un salubre pas de côté	67
« J'ai tout essayé... »	69
Que signifie dire non à un enfant ?	70
6. Le langage du corps	73
Attendre le silence	73
Transformer la peur en trac	74
Identification de l'ennemi : la peur	76
Sous le masque du savoir.....	78
Une tenue vestimentaire adaptée	79
Les positions et les déplacements dans la classe	80
À classe paisible, enseignant détendu.....	83
7. Le premier jour.....	85
Un brouillon à reprendre	85
La parole donnée.....	86
Accueillir et à la bonne place.....	87
Mémoriser rapidement les prénoms	89
Construire un univers sécurisé pour apprendre	91
Regard sur le matériel	93
Du facile d'emblée	93
Du créatif surtout	94
De l'agréable enfin	95
8. La loi, la règle et le règlement.....	97
Les panneaux de règles seraient-ils inutiles ?	97
Est-il interdit d'interdire ?	99
Quels droits ?	101
Le sérieux du naïf.....	101
Le panneau des règles de vie.....	104
Les règles sont à tous, donc à personne en particulier	105

Distinguer la règle de la loi	105
Le rôle du maître.....	108
9. La régulation par la parole coopérative.....	111
Une instance de régulation.....	111
Caractéristiques du dispositif.....	113
Déroulé d'un Conseil – 1 ^{re} étape : rappeler les règles et les décisions du dernier Conseil	114
2 ^e étape du Conseil : des propositions pour donner du sens.....	118
3 ^e étape du Conseil : les « critiques » pour apprendre à médiatiser par les mots	122
4 ^e étape du Conseil : les « félicitations », un moment essentiel.....	126
L'efficacité du Conseil.....	128
Les échanges oraux institutionnalisés.....	129
Le débat à visée philosophique	130
L'atelier philo	132
L'atelier psycho	133
10. Les sanctions.....	137
Quand la parole ne suffit plus.....	137
La sanction est-elle indispensable ?	141
L'unique question : quelles sanctions ?	142
Le travail en équipe.....	153
11. Une histoire exemplaire.....	155
<i>La lettre d'Élise</i>	155
<i>Retour sur un parcours</i>	165
Des débuts difficiles.....	165
Le revirement.....	167
Un rupture brutale.....	168
Un itinéraire à la fois exceptionnel et représentatif	170
Découvrir le sens donné à la vie	171
Des points d'achoppement	172
Comme un rite de passage	174
Élise et la vraie vie ?.....	177
Conclusion.....	179
Ouvrages cités	181

À François Ooms, mon père

Avant-propos

Pour une véritable autorité : reconstruire la promesse scolaire

Même si l'on rougit de formuler une telle évidence, il faut quand même rappeler que l'injonction à l'autorité n'a jamais eu le moindre effet ! On peut toujours dire à un professeur : « Ayez de l'autorité ! Faites-vous respecter ! »... Comme il ne demande pas mieux et tente désespérément d'y parvenir, il écoute ce discours avec un extrême scepticisme et, de crainte de passer pour un affreux « laxiste » ou un abominable incompetent, hésite à poser aux donneurs de leçons la question qui les taraude : « Mais expliquez-moi donc comment faire ! »

D'autant plus que notre société doit affronter quelques contradictions particulièrement difficiles : comment peut-elle demander aux enseignants de mettre leurs élèves au travail chaque matin quand elle laisse se développer sans aucun contrôle, avant l'école, des programmes télévisés à destination des enfants, constitués de dessins animés régis par la surenchère de la violence et entrelardés de publicités toutes plus racoleuses les unes que les autres ? Comment exiger un minimum de civilité et d'écoute respectueuse de la part de nos enfants dans les institutions publiques quand la dérision et la violence verbale sont devenues le mode d'expression dominant des adultes ? Comment croire qu'il suffit de décréter que la classe est un espace de respect réciproque régi par la recherche de l'exactitude et de la vérité, quand nos enfants sont impliqués, en permanence, dans les rapports de force des adultes, que certains arrivent en classe en situation de souffrance psychologique lourde, que d'autres portent avec eux la destitution sociale dont sont victimes leurs parents et que beaucoup sont pétris de soucis qu'ils ne sont pas psychiquement capables de gérer ?

Nous ne pouvons donc pas faire l'économie d'une véritable réflexion sur ce qui peut fonder l'autorité dans la classe. Bien sûr, cela passe par un vrai travail, en profondeur, sur la place de la jeunesse dans notre société et la gigantesque « panne de l'ascenseur social » qui affecte gravement la confiance dans notre École et explique le comportement des parents comme des élèves...

Mais toute autorité en éducation a besoin aussi de donner sens, *hic et nunc*, au lien entre les générations et aux activités auxquelles elles se livrent ensemble. Car, aussi lisible et forte soit la promesse pour le futur, l'enfant ou l'adolescent ne peuvent vivre, s'investir, travailler – et, donc, sacrifier des satisfactions immédiates apparemment plus attractives et facilement accessibles – que si, là, tout de suite, ils en acceptent les contraintes fécondes. Et c'est cela, précisément, comme l'explique si bien Martine Boncourt, le sens de la véritable autorité de l'enseignant. Une autorité qui, contrairement à bien des représentations, n'est pas une capacité innée ! En effet, quoique l'expression fasse sourire ici ou là, il s'agit bien d'un « art de faire » qui se forme et se travaille tout au long de la carrière. Un « art de faire » que l'on va pouvoir découvrir au fil de ce livre grâce à son auteure, excellente connaissance de la pédagogie, praticienne et militante tout à la fois.

On disposera en effet, dans ces pages, d'outils pour comprendre ce qui se passe sous nos yeux dans la classe, afin de ne plus avoir peur et de mieux affronter l'imprévu. On trouvera aussi une multitude de perspectives très concrètes qui permettront à chaque enseignant de s'interroger sur « comment faire » face à chaque situation singulière à laquelle il sera confronté. Loin de tous les « y a qu'à », nous sommes véritablement ici en face d'un « outil d'auto- et d'inter-formation » : des données, des exemples, des documents permettent de réfléchir, d'analyser les situations, d'anticiper les décisions à prendre. Ainsi, ce livre se présente-t-il comme un véritable livre de « pédagogie réflexive ». Et il sera très utile à tous les enseignants qui pourront et voudront l'utiliser, seuls ou en groupe.

Philippe Meirieu

Asseoir son autorité

Sans elle, pas d'école

La scène suivante, pour caricaturale qu'elle puisse paraître, n'en est pas moins à la fois véridique et représentative de situations qu'on rencontre aujourd'hui dans des classes d'école élémentaire confiées à des enseignants nouvellement affectés et dotés d'une formation sinon inexistante, dans tous les cas réduite à la portion congrue. Elle n'est pas ordinaire, mais pas rare non plus. Elle illustre la grande question qui se pose aujourd'hui avec une acuité croissante au fil du temps : celle de l'autorité.



Panique !

La porte de l'école s'ouvre sur un long couloir sombre. De part et d'autre, suspendus aux crochets prévus à cet effet, des vêtements aux couleurs bariolées attestent d'emblée la présence d'écoliers en ces lieux. Nous ne sommes pas en période estivale, pas plus qu'en récréation. Pourtant, c'est ce que donnerait à penser l'intense brouhaha qui traverse les parois de la classe, pour ne s'estomper que bien au-delà du portail de la cour. Le bruit étonne d'autant plus qu'il retentit dans un bâtiment dont la vétusté renvoie immanquablement, dans la représentation collective, au silence studieux des écoles d'autrefois.

Je frappe. Des voix enfantines, couvrant celle, à peine audible, de l'adulte, hurlent : « Entrez ! »

Premières impressions. Je vois des sourires qui n'ont rien d'heureux, partout des postures relâchées, des enfants assis sur de vieux bancs ou debout non loin. Quelques sacs, par terre, vomissent manuels, cahiers, stylos ouverts, papiers froissés.



La jeune enseignante qui effectue ici depuis cinq jours un stage en responsabilité de quatre semaines est adossée au tableau auquel on accède par une petite estrade.

Un silence chargé de curiosité brise un court instant la cacophonie.

Mais très vite celle-ci reprend pour s'envoler vers des hauteurs que délimite mal le plafond.

Peut-être s'agit-il là d'un moment transitoire entre deux activités ?

Un moment où on lâche la bride pour permettre aux enfants de souffler un peu ?

On m'installe au fond de la classe.

Une activité nouvelle commence et, avec elle, tout de suite, la même ambiance survoltée.

La maîtresse à présent a fait un pas en avant ; elle garde cependant par précaution une main collée au tableau. Alors qu'elle tente de donner les consignes d'un nouvel exercice, un gamin d'une dizaine d'années – il s'agit d'un CE2 – s'est placé derrière elle et imite ses gestes et ses paroles en grimaçant. Elle se retourne et l'aperçoit. Ne sachant comment réagir, elle... ne réagit pas.

Les autres rient, crient, s'excitent.

La maîtresse ne réagit toujours pas.

D'ailleurs, que pourrait-elle faire ?

La panique se lit sur son visage, exacerbée sans doute par ma présence.

Et moi qui suis là pour aider cette jeune femme débutante à « faire classe », je ne trouve, sur le coup, rien à dire, rien à faire. Je me demande simplement comment il est possible d'avoir laissé la situation se dégrader ainsi.

Quelque chose d'élémentaire a-t-il manqué dans sa formation ?

Qu'est-ce qui vient barrer le recours même aux réflexes premiers que suscite d'ordinaire chez les jeunes enseignants la peur d'être totalement dépassés : le cri, la menace, la promesse, la punition ?

Parmi les diverses réactions qu'elle peut susciter, cette scène interroge sur la place de l'enseignant dans sa classe, sur celle

que l'Institution lui reconnaît, sur ce que l'enseignant lui-même s'autorise face à des comportements d'enfants jugés intolérables, et pointe, pour le plus grand désarroi de tous les acteurs du système, un grand vide en matière de savoir-faire.

Après une longue période de marasme au plan de la formation des enseignants, et avant que ne se réinstaure une véritable préparation à l'entrée dans le métier au sein de l'ESPÉ, devenue INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), la question de l'autorité est devenue cruciale à l'école. D'autant plus qu'elle est directement reliée à toutes celles, pédagogiques et professionnelles, que se posent les jeunes enseignants propulsés sans la moindre préparation sur une des scènes les plus difficiles qui soient. Une scène où le public est d'autant plus exigeant qu'il n'a pas payé sa place, pas choisi l'artiste et qu'il est contraint d'assister au spectacle.

Tenir sa classe

Comment faire alors pour « tenir sa classe », sachant que c'est la condition première, nécessaire – mais pas suffisante – pour qu'un minimum de travail ait quelque chance de se réaliser ?

L'expression « tenir sa classe » peut avoir pour le néophyte, pour le profane ou même pour le spécialiste des questions éducatives, une dimension profondément coercitive. Le verbe « tenir » en particulier renvoie à toute une série d'images qui appartiennent sinon au domaine du dressage, en tout cas à des situations où rigueur et rigidité ne sont pas nécessairement dissociées : tenir en laisse, tenir les rênes, tenir le cap, tenir debout, tenir le bon bout, tenir quelqu'un...

Certes, on ne saurait plus faire la classe aujourd'hui comme il y a même vingt ans, les référents culturels de la société civile ayant profondément changé nos manières de concevoir le métier. Cependant, « tenir sa classe » reste plus que jamais nécessaire.

Malgré sa connotation musclée, sa représentation d'une main ferme et fermée sur un lien solide, l'expression est courante dans le métier. On dit d'un collègue qui semble connaître de gros problèmes de discipline, identifiables au chahut ambiant, qu'il ne « tient » pas sa classe.



À propos du chahut

Le mot « chahut » est ici inapproprié. Il date d'une époque où la perturbation provoquée par les élèves était organisée, ritualisée, circonscrite dans les lieux et dans le temps. Le chahut chamboulait la règle et ce faisant, il la reconnaissait. Cette transgression, paradoxalement, confirmait son intégration.

Aujourd'hui, le chahut peut survenir n'importe quand, n'importe où, il fait fi de la règle, il l'ignore. Pas étonnant qu'il n'y ait pas de mot pour remplacer quelque chose qui s'est dilué mais qui perdure dans l'insaisissable. On assiste alors à des scènes semblables à celle décrite plus haut.

Tenir sa classe, donc, est la condition première et incontournable d'un travail à la fois efficace et intelligent. Dans le bruit, rien ne se fait, ne peut se dire, s'échanger, se réfléchir, se créer, se chercher, se creuser, s'approprier... Le fond sonore permanent, l'indiscipline, l'incivilité sont ici rédhibitoires.

En bref, il n'y a pas d'école sans un minimum de discipline.

Des recettes ?

Dans les milieux de formation, on n'aime pas beaucoup les recettes. On les regarde avec mépris et, pour bien faire sentir le peu de considération qu'on se doit d'éprouver pour ce genre de recours qu'on ose à peine qualifier de « pédagogique », on les associe volontiers aux recettes de cuisine. Curieux : les recettes de cuisine, qui n'en utilise pas ? Dans un pays si fort attaché aux

traditions culinaires que ses fameuses recettes transmettent de mille manières, on a du mal à comprendre comment ce mot a pu prendre une acception aussi dépréciative.

Or, ignorée ou méprisée, la gestuelle professionnelle des enseignants est pourtant bien au cœur de ce qui va se concevoir, s'élaborer ensemble, au même titre que tout ce qui procède de la préparation de la classe, lecture, formation, conseils, aide, fiches... Le moindre mot, le moindre geste contribuent à la réussite ou à l'échec de l'activité pédagogique. Mieux, ils la conditionnent.

Mais il n'est pas pensable non plus de s'approprier cette gestuelle sans en avoir perçu le bien-fondé, sans l'avoir intégrée, « emmaillée » si l'on peut dire, à ses propres connaissances, incorporée, ancrée « dans sa personne même, dans ses scripts antérieurs [afin de] devenir l'auteur de son agir... L'appropriation d'un geste passe par un engagement entier de la personne, sous-tendu par son désir et sa capacité de transformation » (Pourtois et Desmet, 2004, p. 4 et 5, voir bibliographie en fin d'ouvrage).

Ainsi donc, la question pourrait être celle d'un lien entre la microgestuelle (la recette) et un ensemble de savoirs sur le métier d'enseignant, inscrits eux-mêmes dans une pédagogie d'ensemble. Car toute pédagogie renvoie à un projet politique particulier, au sens très général du terme, qui inclut une réflexion sur le type de citoyen qu'elle cherche à promouvoir.

Et selon ce projet, les moyens éducatifs, les méthodes, l'autorité auxquels on a recours peuvent diverger de manière radicale. Car il n'y a pas d'acte pédagogique ou éducatif, si dérisoire soit-il en apparence, qui ne soit porteur d'intentionnalités et de conséquences. Le dressage, par exemple, est en effet d'une efficacité empiriquement attestée pour fabriquer de futurs hommes soumis, obéissants et dépendants. Mais si mon objectif, en tant qu'enseignant et, osons le mot, en tant que pédagogue, est de promouvoir

en l'élève un être autonome, auteur de lui-même et de ses apprentissages, sachant réfléchir de manière critique, sachant donc prendre de la distance et transférer ce qu'il a appris de manière personnelle, c'est bien à d'autres référents éducatifs, et sans pour autant lâcher le cap de l'efficacité, que je dois me rapporter.

Les objectifs de ce livre

Le projet de ce livre se manifeste à travers quatre objectifs :

- ✕ fournir une série de conseils sur les tout petits gestes qui facilitent l'accès au métier à ceux qui en sont démunis et restent, de ce fait, désemparés pour asseoir leur autorité ;
- ✕ relier ces gestes, ces savoir-faire et savoir-être, à des considérations plus générales sur l'acte d'enseigner et sur l'acte d'apprendre ;
- ✕ les renvoyer à une conception globale de l'éducation où l'enfant est reconnu dans sa spécificité d'enfant, mais aussi dans son rôle de partenaire capable d'œuvrer à sa propre édification ;
- ✕ élucider une pratique en lien avec la réflexion qui la fonde.

Les conseils donnés ont pour but, dénué de toute ambiguïté, de faire en sorte que soit préservée, voire consolidée, l'autorité du maître dans sa classe. Mais, dans tous les chapitres, excepté celui sur la sanction, le point de vue résolument adopté est celui de la prévention.

D'autre part, aucune des recommandations faites ici ne saurait à elle seule garantir la mise en place d'une autorité de bon aloi. Toutes s'inscrivent dans une même posture qui est celle de l'authenticité de la relation éducative.

Enfin, on observera que de nombreuses anecdotes ou histoires illustrent les situations évoquées. Celles-ci n'ont rien de fictionnel, malgré les apparences. Toutes ont été vécues par l'auteure, soit en tant qu'enseignante, soit en tant que formatrice de futurs ou de jeunes enseignants.

1. Quelques grains de théorie


Débutant ou non, l'enseignant jouit d'un statut qui lui confère d'emblée et de plein droit une autorité véritable et légitime sur ses élèves. Ce qui ne le dispense pas d'engager, en préalable à toute démarche pédagogique, une réflexion sur le type d'autorité qu'il veut promouvoir, sur son intérêt et sur les valeurs qui la sous-tendent. C'est cette réflexion qui l'aidera à se persuader qu'il est bien là à sa place, malgré tout ce qui peut tendre à entamer cette conviction.

Une autorité de bon aloi

☛ De la horde primitive à la figure du père

Dans *Une histoire de l'autorité*, le socioanalyste Gérard Mendel (2002) considère qu'il existe deux formes d'autorité, toutes deux rapportées à la figure du père, l'une qu'il nomme l'autorité « archaïque » et l'autre l'autorité « œdipienne ».

Mendel se réfère dans un premier temps à l'histoire de l'espèce humaine qui commence par l'épisode de la horde primitive imaginé et analysé par Freud dans *Totem et Tabou*.



Qu'est-ce qu'un socioanalyste ?

Selon la définition de Mendel (1968), un socioanalyste est un chercheur qui observe les phénomènes de société avec les outils de la psychanalyse.

1. Quelques grains de théorie

À cette époque reculée du Paléolithique, tout à l'origine de l'humanité, les hommes sont rares. Ils vivent en hordes inorganisées, animées par la seule nécessité de survie, et soumis à l'unique règle tribale du mâle dominant. Celui-ci a l'exclusivité des femelles et donc de la descendance. C'est dans la sauvagerie la plus totale qu'il arrache cette position, au jour le jour, face aux jeunes mâles frustrés. Son autorité dite « archaïque » est aussi basée sur la peur d'être détrôné par un jeune mâle plus puissant, car le temps joue contre lui, et la supériorité physique de l'autre-en-devenir signe déjà sa propre mort.

À l'opposé de cette autorité qui trouve sa matérialisation aujourd'hui dans l'autoritarisme, on trouve, toujours selon Mendel, l'autorité œdipienne. Celle-ci est fondée sur la légitimité du père qui dit symboliquement l'interdit de l'inceste – « interdit » : ce qui se *dit entre* les personnes, *entre* la mère et l'enfant – et permet ainsi au petit d'homme d'entrer dans la règle, car cet interdit a valeur de matrice structurelle.

Étymologiquement, « inceste » signifie aussi « qui ne manque de rien » d'après Aldo Naouri, c'est-à-dire, d'une certaine manière, qui est collé, qui ne connaît pas le « manque ». Or, il faut « manquer » pour avoir du désir, le désir de vivre, d'aimer, de courir après quelque chose qui viendrait combler le vide, assouvir le besoin.



Sur l'inceste

Pour plus de précisions sur le double sens du mot « inceste » et la manière dont s'est opéré le glissement sémantique de « impur », « non chaste », à « non manquant », voir Aldo Naouri, *Les pères et les mères*, Odile Jacob, 2004, p. 176.

Rappelons que le père, dans le complexe d'Œdipe – situation triangulaire qui n'est pas sans lien avec la situation pédagogique –, se situe dans l'entre-deux : entre la mère et l'enfant. Il assure la fonction paternelle qui est une fonction de séparation, d'ouverture, d'introduction à la culture, au langage. Lorsqu'il y a fusion entre la mère et l'enfant, les mots ne sont pas nécessaires, les deux formant une entité monstrueuse, situation qui conforte l'enfant dans une illusion de pouvoir, la toute-puissance fantasmatique. On a affaire alors à ces enfants rois, surprotégés, pas dégrossis, et dans tous les cas au comportement difficile. Le père, en signifiant l'interdit de fusion, ouvre la brèche, ouvre la voie à l'autonomie de l'enfant et, avec elle, à la reconnaissance de son identité propre. Ce rôle, on le voit, est donc capital.

Ici, nul besoin de violence, d'agressivité, d'autorité dure. La condition première et déterminante est que le père et la mère s'aiment et que, par sa présence aimante auprès de sa compagne, le père signifie incidemment à l'enfant : « Cette femme n'est pas à toi. » Cette position du père, légitime, tranquille, « sévère mais juste », correspond au mieux à l'« autorité œdipienne » grâce à laquelle s'affirme « sans rupture brutale [...] un pouvoir contractuel dans lequel existent des droits et devoirs réciproques et permanents, un pouvoir où les règles sont codifiées, précises, connues » (Mendel, 2002, p. 80).

Retour vers l'école

L'enseignant aujourd'hui a tout à gagner à construire son autorité *au plus près* du modèle œdipien. Une autorité qui sait dire non avec calme et détermination et qui ne cède pas sur les actes essentiels. *Au plus près*, car nous oscillons toujours entre les deux types d'autorité, nous sommes toujours tentés d'avoir recours à une certaine forme de violence dans les situations difficiles.

1. Quelques grains de théorie

Comment transférer à l'enseignant l'autorité du père sévère mais juste, ayant la capacité de faire alliance avec les enfants et de construire avec eux les règles de vie ? Quels comportements, quels gestes, quelles démarches vont permettre progressivement d'instaurer au sein de la classe la confiance nécessaire au travail commun ?

Et comment, pour le jeune enseignant qui débute dans une profession dont il ne sait pas grand-chose, acquérir cette autorité qui s'appuie sur la certitude d'être bien là, à sa place, alors que tout lui donne à penser que cette place, à la fois enviée et décriée, il l'aurait un tant soit peu usurpée ?

☞ **La légitimité de l'enseignant en question**

Le regard des parents

Le sentiment d'imposture : voilà bien un syndrome fort connu des enseignants, et pas seulement des débutants ! La classe est en principe un espace clos. Mais, entouré d'une vingtaine, voire d'une trentaine de gamins qui rapportent à l'extérieur et à leur convenance la moindre de ses paroles, le moindre de ses gestes – et on peut penser que, de ce point de vue, l'irruption récente chez les moins de douze ans du portable, devenu smartphone, capable d'enregistrer du son et de l'image, ne peut qu'aggraver la situation –, l'instituteur œuvre, en réalité, sous le regard curieux, quelquefois indifférent mais parfois hostile, de la communauté civile. Hostile ? Sans verser dans la paranoïa, on peut imaginer que si le regard de l'observateur indirect se teinte plus souvent qu'à son tour de réprobation, c'est qu'il a mille raisons de le faire. Ces raisons d'ailleurs n'ont souvent que peu de relation avec la qualité du travail de l'enseignant, mais relèvent davantage de facteurs médiatiques, sociaux, politiques ou même psychanalytiques.