**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
**Band:** 64/1973 (1973)

**Artikel:** La parole du maître comme éveil
**Autor:** Berset, Augustin
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-116192

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 01.10.2025

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

**Première partie**

# PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS

## La parole du maître comme éveil

> « Il est clair que les enseignants ont de moins en moins pour tâche unique d'inculquer des connaissances, et de plus en plus pour rôle d'*éveiller la pensée*. L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles, est appelé à devenir de plus en plus un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en commun les arguments contradictoires que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices: interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement. »[1]

La lecture de nombre de publications actuelles dans le domaine de la pédagogie porte à croire que *tous* les enseignants sont malheureux et mal dans leur peau et que *tous* les étudiants n'en veulent plus.

Analyser les problèmes que posent l'école et l'éducation aujourd'hui demeure nécessaire. Cependant, le pessimisme radical est-il forcément facteur de progrès? Faut-il détruire l'école pour la seule raison que, comme la société, elle passe par une crise? Depuis longtemps, aussi bien l'empirisme que la psychologie témoignent du fait que les crises accompagnent toute croissance et qu'elles sont souvent un élément nécessaire pour accéder à un état meilleur.

A lire certains pédagogues, plutôt: certains spécialistes des sciences de l'éducation, on se croirait dans une situation analogue à celle-ci: tous les habitants d'une région sont atteints d'une maladie grave. Des chercheurs s'attachent à en déceler les causes et à trouver les remèdes adéquats. En attendant les résultats de leurs travaux, tous les soins que l'on pourrait donner ne seraient qu'« emplâtres sur une jambe de bois ».

Ainsi les millions d'enseignants à l'œuvre jour après jour ne font, dirait-on, rien qui vaille. C'est l'impression que donnent certains chercheurs et hérauts de réformes. Faudra-t-il écrire un pastiche: « Le pédagogue n'aime pas *les enseignants* »?

[1] E. Faure: *Apprendre à être*, Fayard-Unesco, Paris, 1972, p. 90.

On comprend que ces derniers ont peine parfois à trouver ou à garder leur identité. A quoi bon, en effet, vouer ses forces à faire l'école, puisque la solution est « une société sans école »? Ce n'est pas sans une certaine irritation que l'on voit cités les noms d'Illich, de Piveteau et d'autres. Est-il vraiment impossible de parler de l'école aujourd'hui sans mentionner ceux qui prônent son anéantissement comme seul remède possible? De telles visions prophétiques sont peut-être réalisables dans un groupe d'« élus », mais c'est, semble-t-il, ignorer le poids de la nature humaine que de les croire applicables à l'ensemble de l'humanité.

## L'école, lieu de relation

Il est impardonnable, certes, de ne pas être en recherche et ouvert aux transformations que doit subir l'école. Celle-ci, comme toutes les autres institutions humaines, est appelée à se renouveler sans cesse. Mais il est d'expérience commune que les idées de réforme mettent du temps à passer dans les réalisations concrètes.

D'ailleurs, trouvera-t-on jamais *LA solution*?

La technologie réalise partiellement et promet un allégement considérable de la tâche d'enseignement, d'instruction. Y voir la panacée des maux dont souffre l'école, c'est oublier que la contestation de la machine, de l'industrialisation de l'enseignement risque d'éclore rapidement et d'être plus violente que la contestation du maître.

Ce qui reste toutefois la part privilégiée de la fonction d'enseignant, c'est la *relation interhumaine* maître-disciple, éducateur-éduqué, enseignant-enseigné. Le mode de cette relation doit toujours se chercher car les êtres concernés présentent des aspects sans cesse nouveaux.

Combien d'hommes reconnaissent avoir été marqués à tout jamais par la personnalité d'un maître, par la qualité de sa présence, surtout quand elles étaient unies à la compétence intellectuelle et pédagogique!

C'est une part de cette influence que nous voudrions ici cerner et analyser:

*comment le maître, PAR SA PAROLE, peut-il aider l'enseigné à devenir mieux homme, à accéder au monde des valeurs.*

## La parole d'éveil

Prenons comme point de départ une constatation empirique. Quand nous pensons à nos années d'études, quand nous entendons les gens parler de leur temps d'école, certaines paroles ou remarques des maîtres, certains événements sont souvent évoqués.

On se rappelle pendant longtemps, même pendant des décennies, les punitions injustes, les soupçons qui se sont révélés non fondés, les humiliations que nous avons peut-être dû subir de la part de nos maîtres.

En positif, on se souvient de répliques, de dialogues qui tout d'un coup ont éclairé notre vie, ont apporté une réponse à des problèmes personnels ou nous ont aidés à changer notre manière de penser et de vivre. Des paroles dont on dit: « JAMAIS JE N'OUBLIERAI CE QUE MON MAITRE M'A DIT UN JOUR. »

Ces répliques éclairantes peuvent être très diverses. Ce peut être une parole créée par le maître ou une pensée de quelqu'un d'autre que nous avons découverte grâce à lui, une réflexion, une question, une réponse profonde à un problème que nous nous posions.

On ne se souvient pas toujours des paroles exactes, mais leur *écho* retentit longtemps. Elles ont la qualité commune d'avoir provoqué en nous un *éveil*. Nous avons grâce à elles accédé à un état meilleur que celui dans lequel nous étions, à un palier supérieur dans notre évolution d'hommes.

Remarquons d'emblée que de telles paroles ne sont pas à proprement parler *cause* de l'éveil, mais elles en sont l'*occasion*. Elles déclenchent soudainement le passage à l'acte d'une virtualité en sommeil. Ce qui toutefois reste important dans ce contexte, c'est que l'éveil n'aurait probablement pas eu lieu *sans l'apport de la parole du maître*.

## La notion d'éveil

Prenons un exemple de parole toute simple qui a provoqué un éveil. Un jeune rapporte le fait suivant survenu alors qu'il avait 17 ans:

« Etudiant la littérature française, j'avais tendance, comme la plupart de mes camarades, à critiquer et à démolir les auteurs qui nous étaient présentés en classe. Notre professeur accueillait nos jugements catégoriques avec beaucoup de patience. Un jour cependant, il dit à l'ensemble de la classe: « *Ne pensez-vous pas qu'en présence des grands auteurs il faut essayer de les comprendre aussi bien que possible, de voir pourquoi ils sont grands. Après seulement on peut se permettre de les critiquer.* »

» Cette phrase a été décisive pour ma vie. Si je voulais être objectif et honnête dans ma recherche intellectuelle, je devais me méfier de mes jugements hâtifs. J'ai été tout d'un coup éveillé à la nécessité de comprendre et de respecter la pensée des autres avant de la critiquer. Ce sentiment de respect était indispensable pour aborder les auteurs et les êtres humains en général. Je dois dire que c'est grâce à cette parole que j'ai réalisé cela. Plus jamais cette préoccupation ne m'a quitté. »

Un tel éveil peut être caractérisé *par analogie avec le processus du réveil dans le domaine psycho-somatique* [1].

Il apparaît d'abord qu'un éveil est *provoqué par un facteur extérieur*: il s'agit de l'action de quelqu'un qui appelle à l'état de conscience un homme qui dort, non de l'éveil naturel après un temps de sommeil suffisant. Certes, le progrès vers une meilleure « humanisation » est principalement le fruit d'une réflexion continue sur soi-même, sur les événements et sur la vie. Cependant, l'exemple ci-dessus le montre bien, le jeune reconnaît qu'il doit cet éveil à la parole du maître, qu'il n'est pas arrivé spontanément à ce nouvel état d'esprit.

Sommeil et état de veille sont deux *situations différentes par leur espèce*, non par le degré. Et l'homme ne peut se réaliser pleinement que lorsqu'il a accédé à l'état de veille qui exclut celui de sommeil. Ainsi par l'« éveil pédagogique », le jeune passe à un niveau différent, supérieur, abandonnant celui auquel il se trouvait avant l'intervention de la parole du maître. Dans notre exemple, il passe de la situation où dominait la critique négative et stérile à une situation d'accueil, de compréhension à l'égard de la pensée des autres et de son expression dans les œuvres littéraires.

On remarque aussi la *soudaineté* du processus qui, dans le domaine psycho-somatique, comporte une certaine dureté. Il n'est jamais agréable d'être réveillé! Mais quand on devient conscient, par exemple, que ce réveil a été provoqué en vue d'une journée extraordinaire, d'un voyage, on passe alors à un état de sérénité pleine d'entrain. C'est ce qui a lieu dans l'« éveil pédagogique ». Le jeune réalise soudainement qu'il sort d'un état plus facile et plus confortable: dans l'exemple de la critique systématique, il se sentait fort de l'appui complice de ses camarades. Dans l'état supérieur qu'il atteint, il devra faire cavalier seul. De plus, ce qui pour lui est un véritable éveil pourra paraître aux yeux de ses pairs comme une simple conformité extérieure à ce que désire le maître. Une transformation intérieure n'est pas immédiatement perceptible pour les autres.

Il est des *moments favorables à un éveil*. On réveille aisément quelqu'un qui se trouve dans la dernière phase de rêve précédant le retour à l'état de veille. En pédagogie, un éveil aura plus facilement lieu quand la parole du maître tombe dans un terrain favorable, c'est-à-dire quand cela correspond chez le jeune à une richesse intérieure qui n'a pas encore trouvé son éclosion, à une attente ou à une recherche dans le domaine de la vie ou de la culture. Ces moments, dont le jeune lui-même n'est pas conscient, ne peuvent faire l'objet d'un diagnostic et être reconnus comme tels. De plus, certains éduqués sont difficilement éveillables: le terme d'« endormi » est signi-

[1] Cf. O. F. Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1959, 4. Aufl., pp. 44-47.

ficatif d'un esprit stagnant ou momentanément enfermé dans une continuité sans éclat. Le maître se contente d'être préoccupé de la qualité de sa parole qui peut avoir la faculté importante d'éveiller, mais il ne peut pas provoquer volontairement un éveil: il reste à sa place de serviteur.

## L'éveil, facteur d'une évolution discontinue

Une parole d'éveil est l'occasion, pour celui qui l'accueille de façon vitale, d'un passage à un palier supérieur. O. F. Bollnow exprime cette réalité en parlant des *formes discontinues de l'éducation*[1]. Cette notion de discontinuité, empruntée à la mathématique, rend attentif au fait que le cheminement vers la maturité échappe par moments à une progression régulière sur une seule ligne.

L'enseignant doit en être conscient, aujourd'hui en particulier, car certaines tendances actuelles de l'école et des sciences de l'éducation insistent de façon quasi exclusive sur la continuité.

Beaucoup de maîtres, en effet, ont encore l'*unique* préoccupation d'un programme à achever sous le contrôle d'un inspecteur, soumis à l'œil inquisiteur de certains parents et au jugement des collègues. Les élèves sont souvent taxés, évalués sur la seule base de leurs performances intellectuelles: les résultats scolaires, les notes conditionnent le passage à une classe supérieure.

De même, la continuité règne en maîtresse dans nombre de techniques pédagogiques nouvelles.

Dans l'*enseignement programmé*, par exemple, l'élève est conduit à tout petits pas vers un objectif pédagogique déterminé. La progression est parfois si lente qu'elle engendre l'ennui: l'élève serait tenté de dactylographier un *input* tel que: « Mais pour qui donc me prenez-vous? Je suis capable d'autre chose! »

Triomphe de la continuité également dans certaines formes de *taxonomie*. L'important est ce que l'élève peut énumérer, nommer, démontrer, faire; ce qu'il a compris, assimilé ou aimé n'est pas « intéressant ». Le but suprême consiste à contrôler si un objectif déterminé de façon précise a été atteint, si par l'apprentissage l'élève est passé d'un *comportement* initial à un *comportement* final. On ne s'occupe guère de ce que l'élève est devenu à l'occasion de cet enseignement.

Il n'est pas question de dénier une valeur authentique à ces nouvelles techniques. Il faut toutefois se garder d'emboîter le pas de ceux qui veulent en faire un absolu. Le danger subsiste — et l'envahissement de l'école par l'industrie favorise une telle vision des choses — de faire de l'élève un consommateur des produits de l'enseignement.

[1] Cf. le sous-titre de son livre *Existenzphilosophie und Pädagogik:* Versuch über unstetige Formen der Erziehung.

La préoccupation de la discontinuité se place au-dessus de ces tendances nouvelles, au-dessus également des orientations profondes des diverses pédagogies: aussi bien de celles qui conçoivent l'éducation uniquement comme le respect d'une croissance organique que de celles qui veulent former, modeler l'éduqué à la manière de l'artisanat.

Si la continuité favorise le progrès intellectuel, la discontinuité est un facteur indispensable à l'« humanisation »: elle s'inscrit dans la ligne selon laquelle la tâche de l'éducation est d'*apprendre à être*[1].

## La discontinuité, l'évolution par paliers: une loi générale

Si l'on regarde évoluer les êtres vivants, on est frappé de constater comment, en dehors d'une progression continue, il y a parfois des sauts. Après de tels sauts, les êtres possèdent des caractéristiques nettement différenciées de celles qu'ils avaient au palier précédent.

Ainsi personne aujourd'hui ne comprend *l'évolution* des êtres vivants dans une continuité parfaite, c'est-à-dire comme une ligne ascendante partant du vivant le plus primitif jusqu'au vivant le plus parfait. Certaines mutations brusques sont intervenues et il n'est pas aisé d'expliquer comment un organisme déterminé a donné naissance à un organisme de type différent. On connaît les termes de micro- et de macromutation selon qu'il s'agit d'une différence partielle ou d'un changement total du plan de structure (par exemple la transition du reptile à l'oiseau). La courbe de l'évolution montre des discontinuités.

Dans le *domaine physiologique*, on remarque aussi des poussées de croissance entre des périodes de repos relatif. Cela est particulièrement sensible à la sortie de l'enfance: l'adolescent n'assume pas sans difficultés un corps transformé.

Phénomène analogue dans l'*évolution psychologique*. Il suffit de mentionner les phases d'opposition. Les parents ne reconnaissent plus leur enfant de 3-4 ans qui était si sage ou leur adolescent jusque-là soumis; la transformation est telle qu'ils y voient parfois un signe de méchanceté ou de mauvaise volonté (« Ils font exprès ») et ont peine à l'accepter comme un palier normal de l'évolution. Les crises de l'âge adulte ont quelque chose de semblable, soit celle de la quarantaine[2], soit celle qui se situe après la cinquante-cinquième année[3]: l'être humain se trouve de façon imprévue dans une situation nouvelle et différente qui rompt la ligne de son cheminement habituel.

[1] Le livre publié sous la direction d'E. Faure, avec la contribution de personnalités de divers pays, insiste sur l'importance d'une telle perspective pour l'éducateur d'aujourd'hui et de demain. Cf. E. Faure, *Apprendre à être*, Fayard-Unesco, Paris, 1972.

[2] Cf. C. G. Jung: *Essais de psychologie analytique*, Stock, Paris, 1931.

[3] Cf. H. Thomae: *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters*, Universitas, 12. Jahrg., 1957, p. 683 et ss.

Pour l'*évolution intellectuelle*, A. Binet faisait déjà remarquer qu'elle ne suit pas une direction ascendante continue, mais qu'alternent des périodes de repos relatif avec des accès subits à certains paliers [1]. Tous les enseignants ont été une fois ou l'autre témoins de faits analogues: le regard s'illumine chez l'enfant qui a soudain compris ou découvert quelque chose d'important pour lui; un étudiant peinait et, tout d'un coup, se trouve à l'aise dans une branche ou dans l'ensemble de ses études et y prend goût: il les domine alors qu'avant il étudiait « parce qu'il le fallait bien ».

On voit par ces quelques exemples que la *discontinuité* fait partie de toute évolution. Les facteurs qui la favorisent appartiennent souvent au monde intérieur du vivant, de la personne. Mais, particulièrement dans les domaines psychologique et intellectuel, elle peut être occasionnée par des agents extérieurs.

C'est à ce point-là que se situe *l'importance de la parole du maître comme éveil aux valeurs, à une meilleure « humanisation »*. La détermination de ces valeurs et la forme de cette « humanisation » dépassent le cadre purement pédagogique. Interviennent pour les caractériser la philosophie, l'éthique, la politique, en bref: la conception qu'a chacun de l'homme, de la société et du monde.

## Enseigner = être préoccupé d'éveiller

Les espèces de paroles pouvant provoquer un éveil sont infiniment variées. Il est impossible, dans le cadre d'un article, d'entrer plus avant dans les détails et les illustrations.

Une piste de recherche intéressante pour cerner cette réalité d'éveil serait d'en susciter le souvenir, au moyen d'enquêtes ou d'interviews. Nombre de personnes pourraient évoquer des exemples de discontinuité dans leur évolution, grâce à certaines paroles de leurs maîtres.

Il n'existe guère de « technique » de la parole d'éveil. C'est bien plutôt une disposition d'esprit de la part du maître: être attentif aux occasions qui permettent d'insérer une telle parole.

Un maître, sensibilisé à cette ligne éducative, disait avec justesse: « Si j'arrive à provoquer un éveil *de temps en temps* chez *un* de mes élèves, j'estime que cela est très fructueux. Je prends alors conscience d'une nouvelle dimension de ma présence auprès d'eux: il est merveilleux de penser que grâce à ma parole des jeunes accèdent, parfois pour toute leur vie, à un palier supérieur dans leur vision du monde, des valeurs. »

Certaines circonstances favorisent cette préoccupation d'éveiller.

[1] Cf. *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1909.

Un *effectif de classe raisonnable* et une *homogénéité des élèves* quant à l'âge ont une grande importance. Comment songer à éveiller s'il faut passer son temps à se faire entendre et à être aux prises avec des problèmes de discipline!

Un moment choisi est celui où les élèves travaillent en *petits groupes*: le maître passant de l'un à l'autre pour être présent à la recherche des élèves peut poser des questions et faire des réflexions en vue de provoquer un éveil. Dans un tel cadre d'ailleurs, il n'est pas rare que des jeunes soient éveillés par un de leurs camarades.

Le *style d'enseignement* a de toute évidence une importance décisive. Tant le style « autoritaire » que le « laissez faire » sont peu favorables à l'éveil; il semble qu'il faille opter délibérément pour un style « social-intégratif »[1]. Une indication judicieuse est donnée par G. de Landsheere dans son excellente étude sur l'enseignement des maîtres[2]: les catégories d'analyse des interactions verbales en classe qui se rapprochent le plus de la notion d'éveil (fonctions de développement, de personnalisation, de *feedback* positif) interviennent beaucoup plus fréquemment dans les classes de style Freinet que dans les classes « traditionnelles ».

La technologie, pouvant désormais de plus en plus assurer la part continue de l'action enseignante et libérer le maître de certaines tâches, permettra à ce dernier de trouver plus de temps et un état d'esprit nécessaires à la préoccupation d'éveiller.

Enseignants et enseignés en seront enrichis: les premiers en étant mieux conscients de toute la dimension de leur action, les autres en découvrant le meilleur d'eux-mêmes.

AUGUSTIN BERSET
*Dr ès lettres*
*Boursier du Fonds national*

[1] Cf. Tausch R. A.: *Erziehungspsychologie*, Hogrefe, Göttingen, 1971, 6. Aufl., pp. 170-198.

[2] Cf. De Landsheere G.: *Comment les maîtres enseignent*, Documentation 21, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Bruxelles, 1969.