



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Bretagne**

Diplôme Inter Universitaire (DIU)

Mention : Professeur des écoles

**Parcours : DIU – fonctionnaire stagiaire à
mi-temps**

**Pourquoi et comment la théorie des affects de
Spinoza peut-elle permettre de faire évoluer
la pratique professionnelle d'un enseignant ?**

**Dossier Itinéraire
Personnel
de Recherche (IPRE)**

Année universitaire

2022 – 2023

Table des matières

Introduction.....	3
1. La théorie spinoziste des émotions (théorie des affects).....	4
1.1. Qu'est-ce qu'un affect ?.....	4
Un affect est un mouvement à la fois de l'esprit et du corps.....	4
Affects actifs et passifs.....	4
1.2. Trois affects fondamentaux : désir, joie, tristesse.....	5
Seulement trois « émotions » de base.....	5
Le désir.....	5
La joie et la tristesse.....	5
1.3. Les affects secondaires.....	5
Principe de causalité des affects : amour et haine.....	6
Principe d'associativité des affects : sympathie, antipathie puis crainte et espoir.....	6
Principe d'imitation des affects : toutes les émotions sociales.....	6
1.4. Éthique spinoziste.....	7
2. Quels apports de la théorie spinoziste pour mes logiques d'arrière-plan ?.....	8
2.1. Démarche théorique.....	8
2.2. Conception de l'enseignement.....	9
Du sacrifice.....	9
... à l'épanouissement.....	10
2.3. Conception de l'apprentissage.....	10
L'apprentissage, vecteur de joie.....	10
La joie, vecteur de l'apprentissage.....	11
2.4. Conception de la vie en collectivité.....	11
La circulation des émotions.....	11
Les pédagogies coopératives.....	12
La place de la sanction.....	12
2.5. Conception de l'autorité.....	13
D'une autorité autoritariste.....	13
...À une autorité éducative.....	13
3. Quels apports concrets de ces logiques d'arrière-plan dans ma pratique professionnelle ?.....	14
3.1. Une journée de cours en septembre puis en mai.....	14
3.2. Du sens dans les apprentissages.....	16
3.3. De la coopération.....	18
3.4. Une relation positive avec les élèves.....	18
4. Conclusion.....	19

Introduction

Dans ma classe, après quelques mois comme fonctionnaire stagiaire, je dois reconnaître que je ne me sentais pas très bien. Et j'avais conscience que je n'étais pas le seul : beaucoup d'élèves ne semblaient pas passer un très bon moment. Symptomatiquement ces mal-être enseignants et élèves peuvent s'exprimer par un ensemble d'émotions négatives. Du côté de l'enseignant : anxiété, reproches, exaspération, découragement, reposant sur des inquiétudes variées – peur de ne pas tenir la classe, peur que les élèves n'apprennent pas, peur de ne pas avoir le temps de finir le programme, peur de l'évaluation par l'institution, les pairs, les élèves ou leurs parents. Du côté des élèves : ennui, provocation, culpabilité, indignation, reproches, remise en cause de l'enseignement, mais aussi des inquiétudes variées et symétriques à celles de l'enseignant : peur du regard des autres élèves, peur d'être chahuté, peur de ne pas comprendre, peur de l'évaluation de l'enseignant, de celle des parents. Tout cela est bien triste, et ce n'est pas pour cultiver de la tristesse que j'avais choisi d'être enseignant. Comme tout enseignant, je rêvais d'une classe heureuse.

La question que je me suis posée est alors la suivante : est-ce que cela fait sens de chercher à prendre en compte tout ce tissu émotionnel dans une réflexion pédagogique ? Et si oui comment le prendre en compte ?

En premier lieu, il pouvait sembler que tout cela était extérieur à la pédagogie, et que j'y prêtais trop d'attention. Toutes mes inquiétudes après tout étaient plutôt légitimes, cela s'appelle la conscience professionnelle, et avec l'expérience et une montée en compétence, elles devraient pouvoir être moins envahissantes. Parallèlement, dans les médias on entend régulièrement un discours sur l'éducation qui se revendique du bon sens et qui a de nombreux représentants (Luc Ferry, Jean-Paul Brighelli par exemple) selon lesquels, apprendre nécessite de lutter contre des dispositions naturelles comme la paresse, l'égoïsme, la recherche d'un plaisir immédiat (Luc Ferry, *Politique et philosophie de l'Éducation* [1]). Il serait donc inévitable et même souhaitable de créer chez les élèves un certain nombre de frustrations. On n'instaure pas une bonne discipline sans créer quelques émotions négatives. Mais cela doit rester extérieur aux considérations de l'enseignant. Alain écrivait dans ses *Propos sur l'Éducation* [2] que le maître doit maintenir la discipline comme on passe le balai, c'est-à-dire machinalement, sans trop y réfléchir, et en se consacrant davantage au contenu de son cours.

Mais en second lieu, il est possible que l'apprentissage soit avant-tout une affaire émotionnelle. C'est déjà ce que pensait Vygotski pour qui « ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine » [3] (cité dans [4]). Mais disons les choses pour ce qu'elles sont : dans ce débat philosophique je n'ai pas vraiment eu le choix. Faisant face à un sérieux malaise professionnel, je ne pouvais faire autrement que d'essayer de démêler cette boule d'émotion que constitue une classe et dont les fils enlacés passent autant par l'enseignant que par chacun des élèves. Mais la question restait entière, comment les prendre en compte ? Comment les utiliser pour améliorer sa pratique professionnelle ?

N'ayant pas trouvé de réponse toute-faite sur le sujet, je me suis tourné vers un auteur qui, par le passé, m'avait déjà servi de bouée de secours : Baruch Spinoza, ce philosophe rationaliste du XVII^{ème} siècle. Je suis donc parti relire son œuvre majeure *l'Éthique* [5] et en particulier la partie III dans laquelle il expose une théorie psychologique des affects dont Vygotski dira : « nous

croyons, – au risque de susciter des attentes démesurées – que la théorie spinoziste des passions est si solide et tranchante qu'elle passera l'épreuve des problèmes à affronter en psychologie et les résoudra comme le diamant coupe le verre. » [3]. Cette lecture m'a permis d'amorcer un changement dans ma façon d'appréhender le métier et dans ma conception des relations avec et entre les élèves, changement qui s'est répercuté dans mes gestes quotidiens. Je précise qu'il ne s'agit pas d'une recette miracle : la lecture de *l'Éthique* a fonctionné pour moi, avec mon histoire, mon caractère, mes croyances, en face d'une classe donnée à un moment donné. Je souhaite seulement retracer ici ce cheminement.

On trouvera dans l'ordre une rapide description de la théorie des affects chez Spinoza, puis l'explicitation des conséquences de cette théorie sur mes logiques d'arrière-plan d'enseignant, et en fin une description concrète de la façon dont ce parcours a changé mes pratiques en classe.

1. La théorie spinoziste des émotions (théorie des affects)

Les éléments qui suivent sont avant tout issus de la partie III de *l'Éthique* (quelques uns se trouvent dans les parties IV et V).

1.1. Qu'est-ce qu'un affect ?

Un affect est un mouvement à la fois de l'esprit et du corps

En philosophie, il est d'usage de décrire les sentiments comme des états ou des mouvements de l'âme, les émotions comme des mouvements du corps.

Pour Spinoza, qui écrit en latin, un *affectus*, (un *affect* en français) n'est ni seulement l'un, ni seulement l'autre : il est toujours un processus, à la fois de l'esprit et du corps. Il me semble que cette définition rejoint l'acception contemporaine du mot émotion qui n'est plus cantonnée aux seuls processus physiques mais qui relève aussi du vécu subjectif. C'est pourquoi, je fais le choix ici d'identifier *affect* au sens de Spinoza avec *émotion* au sens commun.

Pour Spinoza, le corps et l'esprit sont deux aspects d'une même chose. Il faut comprendre qu'à l'époque où il écrit, cela a quelque chose de révolutionnaire. Il s'oppose directement aux religions révélées pour lesquelles l'esprit est distinct et doit dominer le corps et ses passions. Or, quoi qu'on en dise, l'école républicaine s'est construite à partir de l'héritage chrétien et a longtemps adhéré à ce dogme dualiste.

Affects actifs et passifs

Spinoza distingue les affects actifs, des affects passifs. Un affect est dit actif lorsque sa seule nature permet de l'expliquer. Il est dit passif quand quelque chose que d'autre que moi l'a provoqué.

Ainsi la joie ressentie quand on mange une sucrerie est passive puisqu'elle trouve son origine à la fois dans la qualité de nos sens mais aussi dans la sucrerie elle-même. Il en va tout autrement de la joie des apprentissages, ou de celle de la générosité, du courage qui sont des joies actives, elles ne trouvent leur origine qu'en nous-même.

1.2. Trois affects fondamentaux : désir, joie, tristesse

Seulement trois « émotions » de base

On entend souvent parler des émotions de base. Le plus souvent c'est en référence au travail de Paul Ekman [6], dont les émotions de base ont formé le canevas du film d'animation des studios Disney *Vice Versa* (joie, tristesse, peur, colère, dégoût). D'autres chercheurs ont depuis augmenté le nombre de ces émotions de base. Plutchik [7] le porte à 8 par exemple (joie, tristesse, peur, colère, dégoût, surprise, confiance, anticipation).

L'élégance de la théorie de Spinoza tient à ce qu'il parvient à la construire avec un nombre très restreint de telles émotions de bases : ce sont le désir, la joie et la tristesse.

Le désir

Le désir est pour Spinoza l'affect le plus fondamental qui soit puisque c'est l'essence même de l'homme. Exister, nous dit-il, c'est nécessairement s'efforcer de persévérer. Tout objet tient à un ensemble de forces et de processus qui le font se conserver tel quel. S'ils viennent à manquer alors il se défait et ses particules seront captés par d'autres êtres. Une pierre tient à l'ensemble des forces de cohésions de ses molécules. Une plante existe par l'ensemble des processus vitaux qui la caractérise. Tous comme les animaux. Cet effort pour persévérer dans son être, Spinoza le nomme appétit. Quand il est accompagné de la conscience, il l'appelle alors désir. Le désir est donc l'effort pour persévérer dans son être accompagné de conscience.

Persévérer dans son être, pour un être vivant, cela consiste à chercher l'augmentation de sa puissance d'agir. En effet, plus ma sphère d'action est grande, plus je serai apte à rester vivant plus longtemps. Symétriquement, le désir s'oppose à toute diminution de la puissance d'agir.

La joie et la tristesse

La joie et la tristesse indiquent le sens de la progression de la puissance d'agir d'un individu. Si ma puissance d'agir augmente : je ressens de la joie. Si elle diminue, je ressens de la tristesse.

Tout est là. C'est une définition très simple, et en même temps très puissante car c'est avec ces trois briques que Spinoza décrit ensuite l'ensemble de notre vie sentimentale.

Il est à noter que Spinoza insiste : toute tristesse est passive. Autrement dit aucune tristesse ne vient de nous même, puisque toute tristesse vient de quelque chose d'extérieur qui diminue ma puissance d'agir. Au contraire la joie peut être ou bien passive, ou bien active.

Les joies actives sont les plus profondes : ce sont celles qui sont enracinées en nous car elles ne dépendent que de nous. Toute *l'Ethique* de Spinoza au-delà de sa théorie des affects consiste à expliquer pourquoi et comment nous pouvons tendre vers ces joies actives. Et nous verrons que celles-ci ne sont pas étrangères à la joie de l'apprentissage.

1.3. Les affects secondaires

Nous avons vu les affects fondamentaux. C'est avec eux que Spinoza construit toute sa théorie des affects. Mais pour les agencer ensemble, il prend également le temps de démontrer ce qu'on peut

appeler des principes. Je décris ici les trois principes qui me paraissent être les plus importants. Pour plus de clarté, je les ai nommées principe de causalité des affects, principe d'associativité des affects et principe d'imitation des affects.

Principe de causalité des affects : amour et haine

Ce qui cause un affect crée en nous un affect pour cette chose. C'est précisément le cas de l'amour et de la haine.

En effet, l'amour pour Spinoza est la joie accompagnée de l'idée d'une cause extérieure. Autrement dit l'amour est l'affect que je ressens envers toute chose qui augmente ma puissance d'agir (littéralement : qui provoque de la joie).

La haine au contraire est la tristesse accompagnée de l'idée d'une cause extérieure. Autrement dit l'affect que je ressens pour une chose qui diminue ma puissance d'agir.

Il faut noter ici en passant que le désir ni le manque ne sont pour Spinoza l'essence de l'amour : le désir n'est qu'une conséquence, on désire naturellement ce qui nous affecte de joie, comme on évite ce qui nous affecte de tristesse.

Principe d'associativité des affects : sympathie, antipathie puis crainte et espoir

L'amour et la haine qu'on a pour les choses qui nous affectent de joie ou de tristesse ont tendance à s'étendre à leur environnement spatial et temporel, ou aux choses qui leur ressemblent.

Ainsi on aime souvent l'odeur associée à des lieux où l'on a passé du bon temps, même si cette odeur en elle-même n'était pas cause de notre joie. A l'inverse on peut détester un plat qui est associé à une mauvaise expérience, alors que le plat lui-même n'était pas cause de notre tristesse.

Cet amour et cette haine par association, Spinoza, les nomment sympathie, antipathie.

Les mélanges : crainte et espoir

Le principe d'associativité, fait que nous pouvons aimer et détester beaucoup de choses, et il est fréquent qu'on puisse éprouver à la fois de l'amour et de la haine pour la même chose. Il se produit alors ce que Spinoza appelle un « trouble de l'âme ».

Si une chose nous est à la fois sympathique et antipathique, nous ne savons pas si elle va augmenter ou non notre puissance d'agir, ou bien la diminuer. Cette incertitude donne naissance à deux affects jumeaux : la crainte et l'espoir. En effet la crainte est une haine accompagnée d'incertitude. L'espoir est un amour accompagné d'incertitude.

On peut noter au passage qu'il n'y a pas de crainte sans espoir, ni d'espoir sans crainte, puisque ces affects sont intrinsèquement liés à l'incertitude.

Principe d'imitation des affects : toutes les émotions sociales

Un des principes centraux de la théorie spinoziste est celui d'imitation des affects. Si on voit que quelqu'un qui nous ressemble, comme un autre être humain par exemple, a de la joie ou de la tristesse on ressentira alors nous-même de la joie ou de la tristesse. Ce principe peut être appelé

« empathie » et être relu à l'aune de la théorie des neurones miroirs. Et si on veut l'exprimer simplement, on peut le résumer en disant que les émotions sont contagieuses.

Ce principe est très productif. Il permet d'expliquer la pitié, la compassion, la générosité mais aussi l'envie et la jalousie, l'émulation, les luttes d'influences, les modes, le luxe, le snobisme.

Voyons-le en détail pour l'envie et la jalousie : si X voit que Y aime tel objet A, c'est-à-dire qu'il considère que A augmente sa puissance d'agir, X pensera aussitôt que cet objet augmentera sa puissance d'agir à lui aussi, et X souhaitera le posséder. Mais Y imaginant l'amour que X pourra porter à son bien, non seulement verra son amour pour A renforcé, mais en plus fera tout pour ne pas le céder à X. Voilà un mécanisme qui est à l'origine de nombreuses tristesses.

Spinoza note que ce raisonnement n'existe que pour les choses matérielles, pour les biens immatériels (la connaissance), il n'y a ni envie, ni jalousie car X peut très bien posséder A sans déposséder Y. En effet les savoirs et savoirs-faire sont indéfiniment partageables, et ceci sera d'une grande importance pour la suite.

1.4. Éthique spinoziste

Il convient ici de livrer quelques unes des conclusions auxquelles Spinoza parvient avec cette théorie. Car en réalité les conséquences de la théorie des émotions de Spinoza pour l'enseignement ne sont pas étrangères aux conséquences qu'il trouva lui-même pour la conduite de la vie en générale.

Dans *Spinoza, philosophie pratique*[8], Gilles Deleuze rappelle à quel point Spinoza fut un philosophe pratique. Ce qui l'intéressait profondément ce n'était pas la théorie mais les actes. La majeure partie de son travail a visé à répondre à la question « que dois-je faire ? » et c'est précisément dans l'*Éthique* qu'il exprime le fruit de cette réflexion.

En philosophie une *éthique* comme une *morale* se préoccupent des mœurs. Mais pour reprendre les explications de Gilles Deleuze, l'éthique se distingue de la morale selon trois aspects principaux :

- une reconnaissance que la pensée dépasse la conscience qu'on peut en avoir, et en ce sens Spinoza est un précurseur de l'inconscient freudien. Une phrase de lui est notamment restée célèbre : « On ne sait pas ce que peut le corps. ».

- une dévalorisation du bien et du mal au profit du bon et du mauvais. Dit autrement là où une morale est prescriptive, elle dit ce qui est bien ou ce qui est mal, une éthique est purement descriptive, elle dit si vous choisissez le bon vous vous sentirez bien, si vous choisissez le mauvais, vous vous sentirez plus mal. Mais elle ne condamne ni ne juge aucun de nos gestes.

- Et enfin, il y a l'idée qu'il n'y a rien de bon dans la tristesse. C'est peut-être le point le plus important : si en effet la morale et l'éthique ne faisait que dire différemment les mêmes choses, la distinction ne serait que théorique. Mais la distinction est aussi pratique. Une morale aura tendance à promouvoir une forme de tristesse, notamment par le sacrifice de soi. Pour l'éthique, au contraire, le but de chaque individu est son épanouissement.

Alors qu'est-ce que s'épanouir pour Spinoza ? C'est rechercher une joie pure et non pas une joie teintée de tristesse. Il explique que toutes les joies égoïstes sont des joies tristes. C'est une

conséquence directe du principe d'imitation des affects. Dès que je m'arrange pour augmenter ma puissance d'agir en diminuant celle des autres, par le vol, le mensonge, l'intimidation etc. je ressens en même temps la tristesse que je provoque car je l'imagine nécessairement.

Il y a aussi des tristesses joyeuses. C'est la joie de l'ascète qui, dans le sacrifice de lui-même, cherche le bonheur des autres. Même si par imitation des affects, la joie des autres lui procure de la joie pour lui-même, le sacrifice est en même temps une tristesse – une pure diminution de la puissance d'agir.

Mais pour s'épanouir, il ne s'agit ni de choisir les joies tristes, ni les tristesses joyeuses, mais des joies pures. Ce sont les joies altruistes mais non sacrificielles : celle d'une générosité heureuse d'elle-même où en augmentant la puissance d'agir des autres, je ressens en même temps que j'augmente la mienne. Or, rappelons la distinction que Spinoza effectue entre les biens matériels, nécessairement limités et dont le partage provoque inévitablement de la tristesse (la diminution de la puissance d'agir de celui qui en cède une part) et d'autre part les biens immatériels (les savoirs, savoirs-faire, l'expression artistique) dont le partage ne provoque aucune tristesse, car on ne cède jamais un savoir, un savoir-faire quand on le partage, au contraire, on le multiplie, on le renforce. La recherche partagée de la connaissance est donc pour lui la clé de tout épanouissement. C'est une augmentation de puissance d'agir qui ne provoque que des augmentations de puissance d'agir.

2. Quels apports de la théorie spinoziste pour mes logiques d'arrière-plan ?

Il est entendu que ce résumé de la théorie des affects de Spinoza que je viens de faire à grands traits est sans commune mesure avec la densité et la profondeur de l'œuvre du philosophe. Néanmoins, comme je propose de le montrer maintenant, il est suffisant pour expliquer comment la lecture de l'*Ethique* a pu m'aider à modifier mes logiques d'arrière-plan.

2.1. Démarche théorique

Cependant, avant d'aller plus loin, il convient de dire quelques mots sur la démarche consistant à aller chercher chez un philosophe du XVII^{ème} siècle des pistes pour la pratique professionnelle d'un enseignant du XXI^{ème}.

Cela peut paraître rétrograde voire éthéré. Mais surtout la démarche risque de passer pour non scientifique. Et c'est juste, le système philosophique de Spinoza, bien que rationnel, n'est pas pour autant scientifique. Toute l'œuvre de l'*Ethique* est fondée sur des hypothèses métaphysiques à partir desquelles l'auteur dérive une physique, une physiologie, une psychologie et même une sotériologie. Un tel édifice intellectuel, bien que passionnant, ne répond pas aux exigences de la science, et en particulier au critère de réfutabilité de Popper.

Faut-il pour autant jeter Spinoza aux oubliettes ? De toute part, on s'intéresse de nouveau à Spinoza et en particulier à sa théorie des émotions qui constitue la partie III de l'*Ethique*. La parution de *Spinoza avait raison* [9] par le chercheur en neuroscience Antonio Damasio semble confirmer les intuitions du philosophe hollandais sur les relations entre le corps et l'esprit. Et c'est aussi à partir de cette partie de l'*Ethique* que l'économiste Frédéric Lordon [10] explore les champs de

l'économie et de la politique. Comment expliquer le retour d'un philosophe vieux de trois siècles sur la scène scientifique ? Cela tient je pense à deux points essentiels. Premièrement la théorie spinoziste, même si elle n'est pas scientifique, est compatible avec les résultats de la science moderne. Il s'agit d'un monde causal, déterministe dans lequel le corps et l'esprit ne sont que deux aspects d'une même chose. Deuxièmement, la science avance en partie par la formulation de nouvelles hypothèses, et il semble que certains scientifiques trouvent dans la théorie spinoziste des hypothèses de travail.

Mais plus personnellement, si je me suis particulièrement intéressé à Spinoza, c'est aussi, je crois, en vertu de l'impact que la philosophie peut avoir sur ce que Dominique Bucheton appelle les logiques d'arrière-plan. Son ouvrage *Les gestes professionnels dans la classe* [11], peut être divisé en deux parties. Dans la première elle rend compte du fruit de ses recherches qui l'ont menée notamment à concevoir le modèle heuristique du multi-agenda de l'enseignant. Ce modèle permet à l'enseignant d'analyser sa pratique selon différentes tâches, ou préoccupations qui sont enchâssées les unes dans les autres. Aux yeux de l'autrice elle-même, la seconde partie est un peu particulière. Elle nous dit que c'est à la fois la moins scientifique et la plus intéressante en ce sens qu'elle y présente une hypothèse explicative mais invérifiée (et peut-être invérifiable) sur l'étiologie des postures professionnelles. Son hypothèse est la suivante : les postures professionnelles, tous les choix qu'effectue un enseignant en temps réel dans sa classe (comme ceux des élèves d'ailleurs), répondent à des logiques d'arrière plan. Ces logiques d'arrière-plan sont tout un ensemble de ce qu'elle appelle des « rapports à », rapport à la didactique de telle ou telle discipline, rapport à la capacité des élèves, rapport à l'institution, rapport à l'évaluation, rapport au programme, etc. Ces logiques seraient elles-mêmes dérivées de logiques plus profondes comme le rapport à l'autorité, le rapport au corps, la culture, les émotions, le rapport au langage, la conception de l'éducation, etc.

Mon expérience personnelle va dans le sens de cette hypothèse de Dominique Bucheton : La relecture de l'*Ethique* a éclairé mes premiers tâtonnements dans le métier d'enseignant, en me permettant de solidifier certaines de ces logiques profondes, et j'en vois les répercussions quotidiennes dans la matérialité de chacune de mes décisions professionnelles. C'est donc les modifications dans ces logiques d'arrière-plan que je vais essayer d'explicitier dans les paragraphes qui suivent.

2.2. Conception de l'enseignement

Du sacrifice...

En premier lieu, la théorie spinoziste a modifié mon rapport au choix d'être enseignant. J'avais fait ce choix par devoir moral, car je souhaitais « donner du sens à ma vie. ». Or, cela engageait un sentiment de sacrifice, d'autant renforcé par tous les discours ambiants sur la difficulté du métier : absence de reconnaissance, faibles salaires, élèves de plus en plus difficiles, etc. La vision que j'avais du métier était celle d'un héros, d'un ascète, qui par son abnégation, son courage, sa générosité, donne aux élèves de son temps, de son énergie pour leur transmettre l'héritage des lumières. Il y laisse souvent sa santé mais au moins sa vie a du sens.

Mais, à écouter Spinoza, ce sentiment de devoir et de sacrifice est la recette parfaite pour finir malheureux et rendre les autres malheureux. En effet le sacrifice de soi est source de tristesse en

soi-même puisqu'il consiste en une diminution de sa puissance d'agir, et il autorise souvent des pratiques autoritaires qui sont également sources de tristesses. Appliqué plus concrètement au métier d'enseignant, ce sont les reproches, les menaces, les punitions. Les élèves ont donc deux raisons d'être tristes : la diminution réelle de leur puissance d'agir, et l'imitation de la tristesse du maître. Le maître, à son tour, ressent la tristesse des élèves dont il se sait responsable. C'est un cercle vicieux.

Ainsi, la théorie des affects de Spinoza m'a permis de donner une explication au manque d'épanouissement en classe, le mien et celui des élèves. C'est à partir de cette compréhension que j'ai pu essayer de changer mon rapport au métier.

... à l'épanouissement.

Spinoza soutient que l'épanouissement individuel ne peut se trouver que dans la recherche partagée de connaissance. Le métier d'enseignant est donc un candidat de choix pour une vie professionnelle épanouissante. Mais si l'on adhère à la théorie spinoziste, il doit alors respecter deux conditions :

- être une augmentation de la puissance d'agir de l'enseignant. On peut entendre par là qu'un enseignant heureux est un enseignant qui apprend tout au long de sa carrière.
- permettre l'augmentation de puissance d'agir des élèves, autrement dit créer de la joie. Ceci implique un réajustement dans la hiérarchie des valeurs professionnelles. L'objectif du professeur ne doit pas tellement être de faire apprendre ses élèves coûte que coûte. Sa mission devrait davantage être d'accompagner les élèves sur le chemin de la joie, de l'épanouissement, et pour ce faire, d'utiliser un moyen qui lui est propre et qui fait la spécificité de son métier : l'apprentissage. Un tel réajustement des valeurs peut passer pour un amusement théorique. Il n'en est rien car les conséquences pratiques sont immenses : et tout se loge dans le « coûte que coûte ». Plus question de « forcer un élève à apprendre », de le culpabiliser s'il ne veut pas, de le juger, de le critiquer. Et personnellement, ce sont des erreurs que j'ai répétées plusieurs fois.

2.3. Conception de l'apprentissage

On pourrait désormais se demander s'il n'est pas utopique de vouloir chercher la joie des élèves au moyen des apprentissages. N'y a-t-il pas une part irréductible d'efforts, de labeur dans l'apprentissage ? C'est avoir oublié ce qu'est précisément la joie pour Spinoza à savoir l'augmentation de la puissance d'agir.

L'apprentissage, vecteur de joie

Or, nous dirait le philosophe, il y a deux types d'augmentations de la puissance d'agir : des augmentations qui sont dues à des biens matériels, extérieurs à nous, et d'autres dues à des biens immatériels. La joie, provoquée par l'acquisition des premiers est une joie passive, elle ne vient pas de nous directement, mais d'autre chose. La joie provoquée par l'acquisition de savoirs et de savoirs-faire, au contraire n'est imputable qu'à soi-même, c'est une joie active, et par là-même elle est redoublée.

L'apprentissage en lui-même est donc source de joie, d'une joie particulièrement forte, parce que joie active, joie intérieure. Dès lors il est essentiel pour le professeur de mettre la joie de ses élèves

au centre de ses préoccupations. En effet, la joie est le marqueur des apprentissages : il n'y a pas d'apprentissage dénué d'une certaine part de joie.

Mais, il y a encore d'autres raisons qui font que la joie soit centrale dans la classe : elle est aussi une condition préalable aux apprentissages.

La joie, vecteur de l'apprentissage

On ne saurait donner à boire à un âne qui n'a pas soif. Ainsi tout apprentissage nécessite le désir.

Jerome Bruner, dans son article « The role of tutoring in problem-solving » [12] distingue six fonctions d'étayages désormais célèbres. Pour la première, il écrit celle-ci : « 1. *Recruitment*. The tutor's first and obvious task is to enlist the problem solver's interest in and adherence to the requirements of the task. ». On traduit généralement l'anglais *recruitment* par *enrôlement*. Et comme nous dit Bruner c'est la première de toutes les tâches de l'enseignant : il s'agit de susciter le désir. Le fait qu'il souligne que c'est évident peut renvoyer au fait que, déjà Platon et Aristote avait pointé le désir comme préalable à tout apprentissage.

Spinoza peut nous aiguiller sur la manière de susciter le désir. En effet, selon sa théorie, on désire naturellement ce qui est source de joie, c'est-à-dire ce qu'on considère pouvoir augmenter notre puissance d'agir. Le préalable pour enseigner serait alors de rendre les apprentissages sympathiques (au sens précis de Spinoza, voir plus haut), c'est à dire de donner des perspectives de joie aux élèves.

Du point de vue pédagogique, ce cheminement m'a emmené dans deux directions que nous développerons en troisième partie :

- la pédagogie explicite et le développement de la métacognition d'une part,
- la pédagogie de projet.

2.4. Conception de la vie en collectivité

La circulation des émotions

On a déjà beaucoup parlé du principe d'imitation des affects. Je souhaite insister encore sur ce point tant il me paraît central dans la classe. Ce principe consiste en ceci que les émotions sont contagieuses, et en particulier les trois émotions fondamentales que sont le désir, la joie et la tristesse. Ce principe est dynamique et il implique deux types de cercles, l'un vertueux, où la joie des uns alimente la joie des autres par imitation, l'autre vicieux où la tristesse alimente la tristesse.

On parle aujourd'hui de climat de classe (Cohen [13], [14]) ou encore d'atmosphère (Bucheton [15]). Le choix des mots renvoient à une telle circulation des émotions et à la nécessité de considérer la classe comme un tout et non comme une somme d'individu aux émotions distinctes. Des études de plus en plus nombreuses semblent confirmer une corrélation positive entre climat de classe et apprentissages (Gregory et Weinstein [16], Cohen [17]).

Comment alors entraîner la classe vers la joie ? Deux pistes sont possibles. L'enseignant peut premièrement, tenter d'influer directement sur les émotions des élèves via les dispositifs

d'apprentissage, en comptant sur l'engouement de quelques uns afin de convertir les autres. C'est ce que nous développerons dans le paragraphe suivant à propos des pédagogies coopératives.

L'enseignant peut aussi tenter d'influencer ses propres émotions. Plus il sera heureux, plus il donnera envie à ses élèves d'apprendre. Ainsi, se faire plaisir dans l'enseignement, loin d'être une recherche purement égoïste est une nécessité afin de développer le goût des apprentissages. Ce point est en fait la réciproque de ce qui a été développé dans la sous-partie précédente à propos de l'épanouissement professionnel.

Enfin, le professeur doit assurer la sécurité affective des élèves, c'est ce que nous développerons à propos de la place de la sanction.

Les pédagogies coopératives

Nous avons dit plus haut que tout épanouissement passait par la recherche partagée de connaissances, et encore, que la mission de l'enseignant c'était d'accompagner les élèves sur le chemin de l'épanouissement intellectuel. Cela donne tout son sens aux pédagogies coopératives, et ce pour deux raisons.

Si l'on accepte la théorie spinoziste, les élèves seront plus heureux dans une classe coopérative, car ils bénéficieront du plaisir d'apprendre des autres par imitation des affects. Mais de plus, cette imitation, leur donnera également envie d'apprendre. La collaboration apparaît alors comme un cercle vertueux où les apprentissages seront maximisés.

C'est précisément ce que nombre de recherches mettent en avant en soulignant l'importance des interactions sociales dans la mémorisation, l'importance de la communication dans l'apprentissage du langage et enfin l'importance du mimétisme dans l'apprentissage de manière général. On pourra retrouver un exposé de ces résultats dans *Apprendre avec les pédagogies coopératives* de Sylvain Connac [18].

La place de la sanction

Il reste que la nature humaine n'est pas toujours portée vers les joies pures de la recherche intellectuelle, et qu'elle est souvent attirée vers les joies teintées de tristesse des biens matériels. La classe est donc bien souvent le théâtre de violences. Et l'enseignant ne peut faire l'impasse de la sanction même s'il cherche à limiter son usage au strict minimum.

Cependant, sanctionner un élève, n'est-ce pas toujours provoquer une certaine tristesse chez lui ? Est-ce que la théorie de Spinoza ne nous emmenait pas vers une vision laxiste de l'éducation ? Sur ce point, un passage de l'éthique est très clair : il porte sur la nécessité de la loi et de la justice pour que les hommes puissent vivre ensemble. Or rien n'est plus important pour l'homme que la société de ses semblables. Et le Code de l'Éducation est écrit en ce sens. Cela justifie qu'on sanctionne quiconque mette en péril cet ordre social, non pas pour le culpabiliser et lui faire payer une faute mais pour protéger la société de ses actes et pour lui enseigner à vivre avec les autres.

De cela découle un principe clair : dans la classe, la sanction ne saurait être justifiée qu'à partir du moment où un élève met en danger le vivre-ensemble, et elle doit, autant que faire se peut, être éducative.

Cela peut paraître évident, mais j'ai déjà expérimenté combien il est facile de vouloir punir un élève de n'avoir pas appris sa leçon, de ne pas vouloir faire un exercice. Mais dans ce cas, par association des affects, on ne fait qu'installer dans la tête des élèves qu'apprendre est source de tristesse. On rend les apprentissages antipathiques (encore une fois au sens précis de Spinoza). Ainsi non seulement de telles sanctions ne sont pas justifiées mais surtout elles entravent les apprentissages. Ce point est à rapprocher de ce que Rousseau pointait déjà et qui est au cœur de son *Émile* [19] à savoir qu'en usant de la force pour enseigner, l'élève n'apprend pas tellement le contenu enseigné mais surtout l'usage de la force lui-même et avec lui la ruse, la malice, le mensonge. Rousseau poussait son raisonnement jusqu'à interdire tout usage de la force, même pour l'apprentissage des règles de vivre-ensemble. Mais rappelons qu'il ne s'occupait que d'un seul élève et qu'il comptait sur bonnes, valets et jardinier pour s'assurer que lorsque l'élève désobéirait, il apprendrait des conséquences même de ses actes que cela lui est désavantageux.

Il n'en reste pas moins que le non-recours à la sanction dans le cadre des apprentissages (puisque'on a restreint son usage légitime au seul cadre du vivre-ensemble) pose une question centrale : celle de l'autorité.

2.5. Conception de l'autorité

D'une autorité autoritariste...

L'idée que je me faisais de l'autorité était celle d'une obéissance et d'une discipline maintenues avec fermeté. Il s'agissait d'utiliser les menaces et les contraintes pour « dompter » ces humains sauvages que sont les enfants et les civiliser... Mais, comme on le voit, l'effet de la théorie spinoziste sur mes conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage m'a mené à voir un tel dressage comme contre-productif. Et mon expérience semble valider ce point : une telle rigidité n'aidait pas les élèves à apprendre.

Pourtant, il faut bien qu'il y ait une certaine obéissance pour que classe se fasse. Il faut bien que les élèves écoutent l'enseignant pour que celui-ci exerce son métier. Alors comment obtenir obéissance et écoute sans recourir désormais à la sanction. C'est en faisant face à cette aporie que j'ai découvert les travaux de Bruno Robbes qui permettent une autorité ni autoritariste, ni laxiste, mais une autorité éducative.

...À une autorité éducative.

Dans *L'autorité éducative dans la classe* [20], Bruno Robbes décrit l'autorité comme une relation d'obéissance consentie. C'est-à-dire que c'est une relation à la fois symétrique puisque chacun reste libre d'accepter ou non l'autorité de quelqu'un, et en même temps asymétrique puisque dans une relation d'autorité, l'un reconnaît la légitimité de l'autre à exercer une autorité sur lui. En ce sens l'autorité s'oppose à la fois à l'autoritarisme, c'est-à-dire à une obéissance sans consentement, et au laxisme soit un consentement sans obéissance.

Une telle définition est compatible d'une part avec l'étymologie qui rapproche l'autorité du tuteur sur lequel une plante peut s'appuyer pour grandir et d'autre part avec les conséquences que nous avons dérivées de la théorie des émotions de Spinoza. En effet, si la mission d'un professeur est d'augmenter la puissance d'agir de ses élèves, il ne peut faire son métier qu'à la condition que les

élèves reconnaissent cette capacité du professeur à augmenter leur puissance d’agir. En effet, comme nous l’avons vu, en l’absence d’une telle reconnaissance, si l’enseignant est tenté d’user de la force, les élèves y voient avec raison une diminution de leur puissance d’agir. Et comme nous l’avons vu, ils apprendront moins et apprendront surtout à ne plus aimer les apprentissages.

Cependant, cette reconnaissance n’est pas toujours facile à obtenir même si l’on est armé de toutes les bonnes intentions. Robbes distingue trois conditions essentielles à une autorité réussie :

- Être l’autorité : c’est le côté institutionnel de l’autorité. L’enseignant est légitime parce qu’il a été désigné par l’institution à exercer une autorité.
- Avoir de l’autorité : C’est le fait pour un enseignant de s’autoriser lui-même à faire les choix qui sont les siens. En particulier il doit s’autoriser à vouloir exercer une influence sur les élèves. J’ai personnellement mis du temps à remplir cette condition, ayant eu du mal à assumer une telle volonté. Volonté qui s’exprime particulièrement dans les échanges non verbaux et plus particulièrement encore dans les échanges de regard.
- Faire autorité : Enfin il s’agit d’être reconnu pour le professeur dans ses savoirs-faire, dans son expertise qui n’est pas seulement académique mais aussi une expertise de pédagogue, c’est-à-dire un professionnel de l’apprentissage. C’est donc par la qualité de l’apprentissage des élèves que se construit aussi l’autorité. Ceci nécessite également une éthique irréprochable à la fois professionnelle et relationnelle.

On le voit donc, la théorie des émotions de Spinoza a radicalement modifié ma conception du métier que ce soit par rapport à l’enseignement, à l’apprentissage, à la vie en collectivité ou encore sur la question de l’autorité. C’était le premier point que je voulais ici rapporter. Fidèle à l’hypothèse de Dominique Bucheton selon laquelle les logiques d’arrière-plan sont ce qui guide les gestes professionnels, il s’agit désormais de décrire en quoi mes gestes professionnels ont été modifiés.

3. Quels apports concrets de ces logiques d’arrière-plan dans ma pratique professionnelle ?

Afin que le lecteur puisse avoir le meilleur aperçu sur la façon dont ces logiques d’arrière-plan se sont exprimées dans mes postures et gestes quotidiens, je propose d’analyser deux extraits du cahier du jour. L’un en septembre, l’autre en mai.

3.1. Une journée de cours en septembre puis en mai

Voici un extrait du cahier journal en septembre :

	CM1	CM2
8h30-8h35	Rituel du matin – date dans le cahier du jour puis on écrit orthographe	
8h35-9h00	Orthographe – Accorder dans un groupe nominal. Un groupe nominal = déterminant + nom commun (+ adjectif) / Poser la question. <i>Proposer des groupes nominaux mal accordés et bien accordés : leur demander pourquoi ça ne va pas : Une femme curieux / Un monsieur curieuse / Une femme curieuse / Un monsieur curieux.</i>	

	<p>Synthèse : Le déterminant donne le genre et le nombre. Masculin : un petit éléphant / Féminin : une petite éléphante M. Pl : des petits éléphants / F. pl. Des petites éléphantes <i>La règle : -e pour le féminin / -s pour le pluriel</i> <i>Exceptions : les mots en -au / -eu / -eau, les mots en -al etc...</i> Exercices : Parcours 1 et 2 MDI Correction en commun – Exercice 4 parcours 1</p>
9h00 - 9h15	<p>Anglais – Reconnaître les jours de la semaine et les mois de l'année (CM2) <i>Rituels (faire réciter la comptine des jours)</i></p>
9h30 - 9h35	<p>Flash Maths – Cahier du jour</p>
9h35 -10h20	<p>Géométrie – Reconnaître des droites parallèles Présentation course d'escargot Recherche CM1 ex1 / CM2 ex 1 Mise en commun avec un exemple et tracé d'une droite parallèle et institutionnalisation : <i>Deux droites parallèles c'est comme les côtés opposés d'un rectangle.</i> <i>Puis Deux droites parallèles sont deux droites qui ne se rapprochent ni ne s'éloignent, elles gardent un écartement constant.</i> <i>Puis CM1 ex 2 et 3 / CM1 ex 2,3 et 4</i></p>
10h20-10h35	
10h35-11h	<p>Grammaire – Repérer le sujet d'une phrase Rappel de la séquence précédente et annoncer l'objectif. Distribuer le texte, vérifier sa compréhension</p>
11h-11h25	<p>Lecture et compréhension – Lector et Lectrix séance 3</p>
11h25-13h30	
13h30-13h45	1/4 d'h lecture
13h45-13h55	Calcul mental
13h55-15h00	<p>Sciences – Comprendre ou va l'air dans le corps Séance 4</p>
15h00-15h20	<p>Jogging d'écriture : Écris une chose gentille sur ton voisin de classe</p>
15h20 - 15h35	
15h35–15h40	Copie des devoirs : Réviser la leçons d'orthographe et terminer son nouveau tag.
15h40-16h00	<p>Jeu du béret : rappeler la comptine des jours (monday, etc.) Chaque élève reçoit une étiquette de jour. Les élèves posent la question <i>what's the day today</i> : réponse de l'enseignant : ceux qui ont l'étiquette avec le jour courent pour aller toucher le plot en premier et rapporter un point à son équipe. On peut le faire également avec les mois de l'année.</p>
16h00 - 16h35	Course à pied 3mn et on compte les plots.

Une grande place est donnée aux apprentissages monodisciplinaires en français (1h55) et en mathématiques (1h). Ceux-ci revêtent une forme traditionnelle : leçon puis exercices d'un côté entraînements ritualisés de l'autre. Il y a très peu de lien entre les apprentissages. Toutes les activités sont individuelles à l'exception du béret en fin de journée.

Les élèves ne semblent pas intéressés, ils n'écoutent pas les consignes. Ils cherchent à jouer, à s'amuser dès que j'ai le dos tourné. Je recours très fréquemment à la menace (de 40 à 70 fois par jour sous forme de « bâtons » tracés à côté du prénom). Je recours régulièrement aux sanctions (déplacement de l'élève, fiche de réflexion, diminution du temps de récréation pour un élève, exclusion dans une autre classe). Il m'arrive parfois de crier.

Comme expliqué en introduction, ni les élèves ni moi-même ne prenons plaisir à être là. Il est temps de changer.

Voici un extrait du cahier journal en mai.

Jeudi 4 mai

	CM1		CM2	
8h30-8h45	Accueil			
8h45-8h55	Dictée négociée : Malala Yousafzai est une jeune militante pakistanaise qui a reçu le prix Nobel de la paix.			
8h55 - 9h25	Mathématiques – Leçon : symétrie → introduction pour les notions et présentation du projet de mandalas			
9h25 - 9h45	Quoi de neuf			
9h45 - 10h15	Atelier Arts – mandala symétrie	Préparation à la dictée et entraînement de grammaire	Calcul mental écrit	Calcul mental ordi / Lecture Graine de Chef
10h15-10h30				
10h30 - 11h25	Littérature – mise en bande dessinée du roman			
11h25-13h30				
13h30-13h40	Accueil			
13h40 – 13h55	<i>1/4 h lecture</i>			
13h55-14h25	Calcul mental ordi / Lecture Graine de Chef	Atelier Arts mandala symétrie	Préparation à la dictée et entraînement de grammaire	Calcul mental écrit
14h25 - 15h15	EPS : Séance de rugby			
15h15- 15h30				
15h30 - 15h35	Copie des devoirs : Pour vendredi : Relire le roi du jazz jusqu'à la fin du chapitre 2 Evaluation de mathématiques. Pour le jeudi suivant : lire les chapitres 3 et 4 du roi du jazz.			
15h35 - 16h25	Présentation du texte d'Eluard pour le 8 mai			
16h25 -16h35	Synthèse écrite dans le cahier d'écrivain – Ce que j'ai appris aujourd'hui			

Le fonctionnement de la classe a beaucoup changé en 7 mois. Voici les principaux changements qu'on peut observer.

3.2. Du sens dans les apprentissages

Un des axes principaux des changements que j'ai tenté d'implémenter à consister dans la volonté d'insuffler du sens dans les apprentissages.

Premièrement j'ai démarré la pédagogie de projet, prenant en compte la nécessité de tisser les apprentissages entre eux [11]. Je me suis inspiré de ce qu'écrit Philippe Meirieu dans *L'école mode*

d'emploi [21] à propos de l'école de Célestin Freinet. En particulier, Meirieu attire l'attention sur ce qui est à ses yeux l'écueil majeur de la démarche de projet : le risque que le projet prenne le pas sur les apprentissages. En ce sens, il faut toujours garder un œil sur la finalité du projet en termes d'objectifs d'apprentissages. J'essaie également de trouver le temps de réfléchir au projet en terme de situations-obstacles en lien avec l'objectif d'apprentissage défini [22].

Concrètement, j'ai mis en place :

- un projet de mise en bande dessinée d'un roman pour travailler la compréhension écrite : après un travail en classe entière sur les codes de la BD, les élèves travaillent par trois sur une partie du texte, ils rédigent un « story board » sur une planche vierge en décidant la position des personnages, le contenu des bulles, les onomatopées, les légendes pour chaque vignette, puis réalisent la BD. L'évaluation de la compréhension du texte se fera directement à partir de la planche et de son contenu.

- un projet de mise en place d'un jardin odorant pour travailler sur la croissance et la reproduction des plantes, ainsi que pour développer l'éducation au développement durable. Les élèves font eux-mêmes des semis, du bouturage, puis nous travaillons sur le devenir des fleurs et la formation des graines.

- de nombreux projets plus courts enchâssés dans des leçons plus traditionnelles : construction d'un patron puis d'un dé qui servira dans un jeu de grammaire (l'objectif d'apprentissage était la reconstruction de figure géométrique, avec comme objectif secondaire de préparer à la construction de patrons pour les solides), travail autour des mandalas pour introduire la symétrie axiale, construction d'un village en papier pour travailler sur la construction de solides.

Deuxièmement, je cherche davantage à développer la métacognition chez les élèves. Pour cela, je m'appuie sur le rapport du CSEN sur la métacognition [23].

Concrètement, j'ai mis en place :

- une introduction dans chaque séance où j'explique précisément ce que je compte enseigner et les raisons de cet enseignement.

- un temps de synthèse en fin de journée pour demander aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages de la journée. C'est un exercice souvent difficile pour eux, et il conviendrait de développer un travail explicite de métacognition pour les aider.

- une expérimentation en grammaire où toutes les évaluations sont sous la forme de médailles. Les élèves choisissent eux-mêmes la médaille qu'ils souhaitent passer à partir de l'énoncé explicite des compétences évaluées. Ils s'inscrivent lors d'un temps collectif. Puis ils s'entraînent en choisissant les exercices correspondant disposés dans un meuble à tiroir. Et enfin, lors d'un second temps collectif, chacun réalise l'évaluation à laquelle il s'était inscrit.

Troisièmement, je cherche davantage à faire le lien entre l'école et la vie extérieure. Pour cela, je me suis inspiré de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury citée dans [18]. J'ai mis en place :

- un « quoi de neuf » : les élèves peuvent s'inscrire auprès de l'élève responsable. Puis c'est au président (qui change à chaque séance) d'ouvrir la session et d'appeler les élèves à venir s'exprimer.

Un secrétaire note le sujet des interventions. Un temps est prévu pour les questions. Ce temps me permet de mieux connaître les élèves et de mieux cibler les projets, ou les travaux individuels autour de questions qui les intéressent déjà.

3.3. De la coopération

Le second axe de changement concerne les pédagogies coopératives. Pour cela j'ai mis en place :

- des plans de travail (période 2, 3 et 4) avec tutorat sur le modèle proposé par Sylvain Connac. Le plan de travail dure pendant deux semaines. Il contient les entraînements en français et en mathématiques que les élèves peuvent choisir de faire dans l'ordre de leur choix. Le dispositif permet une différenciation en trois groupes avec un système d'« étoiles ». Pour réaliser le plan de travail, deux temps de 35 minutes sont proposés chaque jour, un le matin, l'autre l'après-midi. Les élèves peuvent devenir tuteurs en passant un brevet de tuteur.

- des ateliers (période 5). En période 5 j'ai essayé de mettre en place des ateliers avec des groupes de 6 élèves changeant chaque semaine. Ceci a pour but de favoriser les interactions de chaque élève avec tous les autres et non seulement en fonction des affinités initiales. Les ateliers sont constitués d'un temps d'orthographe et de grammaire en autonomie (cité ci-dessus pour la méta-cognition), d'un temps de jeux mathématiques, d'un temps de calcul mental (avec calcul@tice) et enfin d'un atelier d'arts plastiques.

- une dictée dialoguée. La dictée se présente sous la forme traditionnelle (le maître lit, les élèves écrivent) à ceci près qu'un élève peut à tout moment poser une question au reste de la classe. Il peut alors interroger les élèves qui lèvent la main afin qu'ils lui expliquent leurs stratégies. Cela donne souvent lieu à des débats, dont je calibre la durée en fonction de l'importance du sujet. Je valide en fin de discussion pour institutionnaliser et ré-institutionnaliser les règles de grammaire et d'orthographe.

- le recours au travail de groupe dans toutes les matières et sous des formes variées : binômes, trinômes, groupes de 4.

3.4. Une relation positive avec les élèves

Enfin, le troisième axe concerne ma relation avec les élèves. En particulier, je peux mesurer les différences suivantes :

- la valorisation est beaucoup plus présente. Le développement de l'autonomie notamment par les plans de travail et les ateliers me permettent d'avoir beaucoup plus de temps pour circuler parmi les élèves où j'essaie d'avoir un mot pour encourager chacun notamment en valorisant le travail effectué.

- l'aide individuelle. Les ateliers en particulier me permettent de passer plus de temps avec les élèves en difficulté et effectuer un réel travail d'étayage, en circonscrivant plus précisément la tâche attendue et en l'adaptant à la zone proximale de développement de chaque enfant.

- l'évaluation sommative n'est plus stigmatisante. J'insiste beaucoup sur le fait que les compétences seules sont évaluées et non pas les élèves eux-mêmes. Je propose de repasser une évaluation si elle

n'a pas été validée. Et pour la grammaire l'expérimentation décrite plus haut à propose de la métacognition vise à intégrer les élèves dans la démarche d'évaluation.

- l'autorité est davantage éducative : j'ai pu me passer du système de « bâtons ». J'insiste sur ce que j'attends d'eux comme comportement afin que nous puissions vivre-ensemble, je les valorise quand ils s'en approchent et quand ils progressent. Je fais un usage plus rare des sanctions et uniquement dans le cas où un élève ne respecte pas les règles du vivre-ensemble. Dans ce cas, elles consistent soit dans la réparation du dommage commis soit dans l'exclusion temporaire d'un travail de groupe.

- un conseil de vie de classe se tient tous les vendredis après-midi. Un président s'assure de son bon déroulement et un secrétaire note les décisions importantes. Il se déroule comme suit :

Introduction	Président : « Le conseil est ouvert. On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole, la priorité sera donnée à ceux qui ont le moins parlé, les « gêneurs » trois fois ne pourront ni parler ni voter. Qui veut être secrétaire de séance ? »
Bilan de la semaine	Président : « Prise de température de la semaine ? » Les personnes satisfaites font un soleil (doigts écartés), les peu satisfaites un nuage (poing fermé) et les autres la pluie (main vers le bas).
Décisions du dernier conseil	Président : « Les décisions du dernier conseil. » Le secrétaire relit les dernières décisions. Président : « C'est fait » ou « Ce n'est pas fait. »
Critiques	Président lit les mots laissés dans la boîte. Président : « La parole est à... » La personne appelée formule sa critique. Celle qui est critiquée peut répondre. En cas d'accord trouvé, le président passe. Sinon, le conseil prend une décision. Quand les critiques sont des détails, le président peut dire « tas de sable » et passer.
Propositions	Président : « Qu'est-ce que vous avez à dire pour que la classe fonctionne mieux ? » Le président distribue la parole et organise des votes si nécessaires.
Les ceintures de comportement	Président : « Qui souhaite changer de ceinture de comportement ? » Le président distribue la parole à tour de rôle. A la fin, la ceinture noire décide en fonction des avis donnés et des critères de la grille de ceinture de comportement.
Félicitations et comportement	Président : « Qui a des félicitations ou des remerciement ? »
Fin du conseil	Président : « On relit les décisions d'aujourd'hui. » Le secrétaire relit ce qui est inscrit sur le cahier de conseil. Président : « Qui sera président la prochaine fois ? Le conseil est terminé. Prise de température de la présidence... »
Les gêneurs	Président : « Untel, gêneur 1 fois », « Untel, gêneur 2 fois », « Untel, tu ne peux plus parler, ni voter ».

L'ambiance de la classe est bien meilleure. Les élèves semblent contents de se lancer dans les apprentissages, et le rapportent même en conseil de vie de classe.

4. Conclusion

Après avoir expliqué brièvement en quoi consistait la théorie des affects de Spinoza, j'ai décrit comment elle me permet de modifier mes logiques d'arrière-plan au sens défini par Dominique Bucheton. En particulier, j'ai identifié quatre domaines dans lequel mes conceptions ont évoluées suite à la relecture de l'*Ethique* : ma vision de l'enseignement et celle de l'apprentissage qui font désormais la part belle aux émotions et en particulier à la joie, mon rapport à la coopération et enfin

ma conception de l'autorité. Ces modifications se reflètent dans le quotidien de mes gestes professionnels. Concrètement, je m'oriente vers la pédagogie de projet, la prise en compte de la métacognition, les pédagogies coopératives ou encore la pédagogie institutionnelle. Ces nouvelles pratiques professionnelles apportent avec elles tout un ensemble de nouveaux questionnements pour lesquels je n'ai pas encore de réponse : quelle place pour l'institutionnalisation dans une démarche de projet ? Comment aider les élèves à développer des compétences méta-cognitives ? Comment s'y prendre pour donner aux élèves un goût de l'effort et persévérer dans des tâches qui peuvent leur paraître trop longues ?

Enfin, pour revenir sur la démarche elle-même, si la théorie de Spinoza m'est utile, ce n'est pas tellement parce qu'elle m'a fait découvrir une pratique ou une pédagogie nouvelle. C'est plutôt parce qu'elle me permet d'unifier tout un ensemble de résultats de la science que je n'arrivais à prendre en compte dans ma pratique. Je pense qu'un tel impact sur ma pratique de la théorie de Spinoza tient à sa forme systématique. Depuis Kant [24], on se méfie, à raison des systèmes philosophiques : embrassant le tout, ils ont réponse à tout, et ils sont pour ainsi dire fermés sur eux-mêmes. Et surtout, ils sont coupables d'un péché d'orgueil métaphysique en prétendant pouvoir parler de ce qui restera toujours en dehors de la connaissance humaine (l'Être, Dieu, etc.). La modernité, a signé la remise en question des systèmes de pensées qu'ils soient religieux ou rationalistes, pour laisser place à la science. Du point de vue théorique, pour l'humanité toute entière, c'est un progrès incontestable. Mais du point de vue pratique, pour l'individu pris dans le quotidien de son métier, le morcellement et la vitesse des publications peuvent représenter un double-obstacle à son évolution professionnelle. Double car non seulement il est difficile pour un seul individu de suivre et plus encore de se souvenir de tous les résultats de la recherche scientifique. Mais même lorsqu'on a en tête le résultat d'un article de recherche, la connaissance d'une corrélation positive ou négative entre deux variables statistiques suffit rarement à donner la force de renverser des pratiques traditionnelles bien ancrées dans les écoles. Or, la force des systèmes philosophiques c'était précisément la pratique. Économiques, ils étaient assimilables par un seul individu, et permettait ainsi de fournir à la fois une aide à la décision et un moteur de changement toujours disponible avec soi. Mais pour qu'un système de pensée puisse être un outil de travail, encore faut-il qu'il remplisse deux conditions essentielles. Premièrement, il doit être accompagné de la conscience de ses limites. Il ne peut ni ne doit remplacer la veille « technologique » de l'enseignant et ce dernier doit être prêt à le délaissier à la rencontre de tout résultat scientifique qui le contredirait. Deuxièmement, il doit non seulement être compatible avec les résultats de la recherche mais aussi pouvoir leur donner une cohérence. La théorie des affects de Spinoza, je crois, remplit cette deuxième condition comme j'ai essayé d'en esquisser un début de démonstration.

Concluons en reconnaissant que cet impact est également lié à mes logiques d'arrière-plan initiales. La théorie des affects de Spinoza me permet de donner du sens et une unité à des pédagogies qui ont en commun d'être proposées par la recherche scientifique et de s'opposer à une vieille conception qui pose qu'une part de tristesse est nécessaire à tout apprentissage. Et c'est parce que je suis moi-même imprégné d'une telle croyance, qui revêt souvent les habits du sérieux et de la responsabilité, que j'ai eu besoin, pour m'en détacher, d'aller chercher un fondement philosophique à ce qu'on pourrait renommer les pédagogies de la joie.

Bibliographie

- 1: Luc Ferry, Politique et philosophie de l'éducation, 2015
- 2: Alain, Propos sur l'éducation, PUF, 1932
- 3: Vygotski Lev, Théorie des émotions. Etudes historico-psychologique, L'Harmattan, 1931
- 4: Clot Yves, "Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud", in "Revue philosophique de la France et de l'étranger", PUF, 2015
- 5: Spinoza B., L'Ethique, Gallimard, 1954
- 6: Ekman P., The Nature of Emotion: Fundamental Questions, Oxford University Press, 2014
- 7: Plutchik R., The Emotions: Facts, Theories, and a New Model, , 1962
- 8: Deleuze G., Spinoza, philosophie pratique, Editions de minuit, 2003
- 9: Damasio A.R., Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions, Odile Jacob, 2003
- 10: Lordon F., La société des affects, Points, 2015
- 11: Bucheton D., Les gestes professionnels dans la classe. Ethique et pratiques pour les temps qui viennent., ESF Sciences humaines, 2019
- 12: Wood, D., Bruner J.S., Ross G., "The role of tutoring in problem-solving", in "J. Child Psychol. Psychiat.", , 1976
- 13: Cohen J., McCabe L., Michelli N. M., Pickeral T., "School climate : Research, policy, practice, and teacher education", in "The teachers College Record", , 2009
- 14: Cohen J., Pickeral T., McCloskey M., "The challenge of assessing school climate", in "Educational Leadership", , 2008
- 15: Bucheton D., Soulé Y., "Les gestes professionnels et le jeu des postures dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, in "Education & Didactique", PUR, 2009
- 16: Gregory A., Weinstein R.S., "Connection and regulation at home and in school: predicting growth in achievement for adolescents", in "Journal of Adolescent Research", , 2004
- 17: Cohen J., "Social, emotional, ethical, and academic education : creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being", in "Harvard Educational Review", ,
- 18: Connac S., Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école., ESF Sciences humaines, 2009
- 19: Rousseau J.-J., Emile, ou de l'éducation, GF, 2009
- 20: Robbes B., L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer., ESF Sciences humaines, 2010
- 21: Meirieu P., L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF Editeur, 1985
- 22: Huber M., Apprendre en projets, Chronique sociale, 2005
- 23: Proust J., La métacognition : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation,
- 24: Kant E., Critique de la raison pure (traduction A. Renaut), GF, 2001