

## QUELQUES CONSEILS AUX JEUNES QUI ENTRENT DANS LE MÉTIER DE PROFESSEUR DU SECONDAIRE

Adeline DELEZAY (lettres modernes)  
Lycée Michelet, Lannemezan  
& Patrick DUPOUEY (philosophie)  
Lycée Pierre de Fermat, Toulouse

Le fait que soit distingué ici ou là par nos initiales ce qui revenait à chacun d'entre nous, ne doit pas faire oublier que les conseils, observations et remarques qui suivent, sont pour la plus grande part le fait d'Adeline Delezay, ma femme, agrégée de lettres, qui a effectué toute sa carrière dans les classes du secondaire – de la sixième à la terminale – de différents établissements (pour l'essentiel des petites structures de villes moyennes, type sous-préfecture). Je la remercie de ce travail.

J'y ai ajouté quelques considérations de mon cru, basées tant sur mon expérience des terminales de toutes séries classiques (dans le même type de lycées) que des classes préparatoires littéraires. Mais quand l'auteur n'est pas spécifié, c'est presque toujours elle qui parle.

### 1. REPRÉSENTATION DU MÉTIER

Vous serez amenés de plus en plus à éduquer en même temps que vous instruirez : à l'école d'imposer, si elle le peut (elle ne le peut pas toujours) et comme elle le peut, ce que certaines familles négligent d'apprendre à leurs enfants : politesse, respect de l'autorité et du savoir, ponctualité, goût de l'effort et de la réflexion, persévérance, concentration, amour du travail bien fait, c'est selon.

Le plus important est de comprendre qu'un professeur ne doit jamais chercher à être aimé de ses élèves ; il est simplement payé pour être compétent dans sa discipline, formé au moins à l'élémentaire dans les autres (pour être capable de faire les liens nécessaires), et pédagogue, à savoir attentif aux élèves qu'il doit former et capable de leur parler de façon claire, simple et rigoureuse tout à la fois.

C'est en ne cherchant jamais à plaire et à être aimé que le maître obtiendra – peut-être – d'être apprécié de ses élèves.

## 2. EXIGENCES ENVERS SOI-MÊME

### 2.1. Ponctualité

C'est la première (et la moins noble) des qualités requises, mais elle est indispensable pour asseoir l'autorité. En revanche, elle est loin d'être la règle chez tous les collègues, ce pour quoi les élèves l'apprécient d'autant plus. Impératif catégorique et réciproque (n'admettre aucun retard non plus de la part des élèves).

### 2.2. Autorité

Elle est à construire par l'union de toutes les autres exigences envers soi-même. Il n'existe guère d'« autorité naturelle », et même si cela existe, elle sera vite épuisée si les règles les plus élémentaires ne sont pas respectées. En voici quelques-unes, dont l'application peut être plus ou moins facile selon le type d'établissement ou de classe, la charge de travail auxquels le jeune professeur doit faire face (et d'autres facteurs encore).

#### 2.2.1. Prise en charge de la classe : les premières heures sont cruciales !

D'abord, *la prise en charge de la classe* est capitale : ne rien laisser passer pendant les quinze premiers jours, pour avoir la paix toute l'année – du moins dans les classes, car il en est d'autres, malheureusement, où ce combat est à (re) gagner tous les jours. Les élèves doivent comprendre tout de suite *qui* commande et *pourquoi* (non par amour de l'autorité, qu'on leur apprendra ensuite à soumettre à leur esprit critique, mais simplement pour que le travail soit possible).

Les manières de se tenir, de parler, de s'adresser aux élèves, de les regarder, d'occuper l'espace de la classe sont décisives.

Les lycéens testent systématiquement leurs professeurs au début de l'année ; c'est de bonne guerre, car il s'agit pour eux de savoir si l'être qu'ils ont en face d'eux est digne de leur confiance ; et ils le font d'autant plus que les professeurs qui les prennent en charge sont jeunes et nouveaux dans le lycée, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être précédés de leur réputation.

Attendez-vous à des tentatives de vous « coller » : ne jamais hésiter à avouer une ignorance partielle, mais être ferme sur la compétence de fond, au besoin en leur exposant le *ratio* nombre de candidats/nombre d'admis du concours que vous avez réussi. S'il le faut, déplacer immédiatement les élèves remuants en les faisant asseoir devant le bureau jusqu'à nouvel ordre (ils n'aiment pas du tout !), refaire le plan de classe en assignant des places, même en Terminale, et si c'est nécessaire trancher dans le vif et punir, mais ne jamais abdiquer sur ce point.

*Commencer par apprendre, dès la première heure, quelques noms propres*, en ciblant en premier ceux qui manifestent des velléités d'indiscipline, à reprendre fermement dès le début (le rappel à l'ordre est beaucoup plus efficace s'il est nommément dirigé).

Profiter de l'appel, du moindre travail écrit (même du remplissage de fiches administratives), pour *apprendre par cœur les noms et prénoms*, réviser chaque soir avec trombones, se faire un plan de la classe pour aider la mémorisation par la position des élèves dans l'espace ; il faut essayer de connaître le nom de tous ses élèves en quinze jours maximum, c'est la deuxième priorité pour asseoir son autorité. Mais bien sûr, cette possibilité dépend du nombre de classes qu'on a en charge, et de l'effectif de chacune d'entre elles.

#### 2.2.2 Occuper l'espace

Puis *circuler dans la classe*, toujours leur parler de là où ils ne s'y attendent pas : ne surtout pas prendre l'habitude de faire du bureau un rempart, mais s'approprier leur espace pour pouvoir aussi inverser les rôles, pour que le passage au tableau ne soit pas vécu comme une incongruité ou une punition, mais une réciprocité, et même une chance. Un

professeur qui fait le cours en marchant les oblige d'abord à être attentifs. Cela lui permet ensuite de voir et d'empêcher ce qu'ils essaient de dissimuler ; de contrôler leur prise de notes pour préciser ou rectifier ce qui doit l'être ; de les aider plus individuellement.

Je me rappelle une séance au cours de laquelle, très jeune professeur, j'expliquais la différence entre *légal* et *légitime*. Circuler dans les rangs me permit de m'apercevoir assez rapidement qu'environ un quart des élèves écrivaient « l'égal »...

### 2.2.3. *Tout de suite, se mettre – et les mettre – au travail*

Enfin, autant que possible, il est préférable de commencer aussitôt par *le vif du sujet*, à savoir du vrai cours, et de ne pas laisser des considérations d'ordre non pédagogique empiéter sur le temps de cours. Si les CPE veulent savoir qui mange à la cantine à midi, on leur laisse les cinq dernières minutes de l'heure, mais quand le premier cours est fini et le travail, donné ; dans la classe, l'intellectuel vaut plus que le matériel. « L'intendance doit suivre », comme on dit, et non pas précéder. Ce n'est pas à dire que ces principes soient toujours et partout applicables. On peut même concevoir qu'il faille, face à certaines classes, commencer le cours par un cadrage institutionnel et prendre sur le cours pour régler des problèmes de vie lycéenne, sans quoi de toute manière le cours ne pourrait avoir lieu, même au premier jour de l'année.

Pour moi, j'ai toujours eu soin – dans la mesure où c'était possible – de faire de la philosophie dès la première minute de contact, même quand l'administration me demandait de consacrer la première heure à des tâches administratives (remplissage de fiches, etc.). J'ai fait ça *la 2<sup>e</sup> heure*, malgré les protestations. Il faut essayer de tenir bon. Enfin, je répète : dans la mesure du possible ; on n'est pas toujours en position de force.

Et puis, chacun a ses idées, son style. Il n'y a pas de règle absolue. La bonne méthode pour commencer, c'est d'abord celle à laquelle le professeur a réfléchi, dont il a pesé les avantages et les inconvénients, qu'il a modifiée au fil des expériences, et à laquelle il croit !

## 2.3. *Goût du travail, enthousiasme*

### 2.3.1. *Goût du travail*

Le premier est indispensable pour ce magnifique métier, qui consiste à mettre à la disposition de jeunes esprits ce qui a fait ce que nous sommes, tout en passant notre vie à travailler et approfondir ce que nous aimons. Sans cesse sur le métier remettre son ouvrage ; intellectuellement ne jamais rien considérer comme acquis ou terminé, mais en même temps, matériellement, savoir s'arrêter et cadrer son entreprise dans des séquences achevées (voir ci-dessous). Les élèves aiment que quelque chose se boucle, et savoir que quand quelque chose commence, ce sera bouclé. Rien n'est plus dommageable qu'un cours, une explication de texte qui se perdent dans les sables et dont les élèves ne pourraient écrire, sur leurs notes, le mot « Fin ».

### 2.3.2. *Enthousiasme*

Le second est facultatif, mais il permet d'entraîner par la force de conviction, l'énergie, le dynamisme. Les adolescents sont toujours surpris par la passion qu'on peut montrer pour les grands livres, mais ils cherchent aussi à comprendre pourquoi, et veulent « s'élever » jusqu'à eux, pour peu qu'on sache leur montrer que la littérature parle de nous, de la vie même.

Cela dit, j'ajoute (P.D.) qu'un professeur ne peut pas être au même degré enthousiasmé par *tous* les éléments d'un programme. Il faut aussi savoir traiter de thèmes, d'auteurs, d'œuvres pour lesquels on n'a qu'un goût modéré.

### 3. ORGANISATION DU TRAVAIL DURANT L'ANNÉE

#### 3.1. Planification annuelle

En fonction du programme, prévoir et essayer de boucler autant de séquences que de périodes entre les vacances, avec une progression interne, une évaluation-discussion à mi-parcours et une évaluation finale. Se tenir dès le début à un cadrage rigoureux du temps de travail personnel : confection des cours, correction des copies (voir ci-dessous), documents à mettre à disposition des élèves, lectures complémentaires, livres à acheter...

#### 3.2. Déroulement du cours

Exiger silence et calme avant de démarrer, cf. chapitre « autorité » ci-dessus<sup>1</sup>.

En début d'heure, on peut par exemple commencer par une brève interrogation orale au tableau ; ou bien des questions des élèves sur la séance antérieure. Cela permet de les aider à se reconcentrer s'ils sortent d'un cours agité, de faire le lien avec le cours précédent et d'entrer d'emblée dans le vif du sujet ; de plus en plus, vous devrez alterner de courtes séquences à l'intérieur même de l'heure ou des deux heures de cours, car nos élèves sont devenus des zappeurs, peu aptes à l'exigence intellectuelle ou à l'effort prolongé ; il vous faudra donc sans cesse les ramener à ce que vous dites, en variant ces modes d'interpellation : interrogation ciblée de celui qui commence à rêvasser ; toujours aller chercher ceux qui ne parlent pas spontanément, comme le font les professeurs de langue ! Passage au tableau de celui qui commence à s'agiter, travail à deux avec rapporteur, synthèse/bilan personnel de telle partie du cours écrit et relevé, comparaison des notes de cours, rédaction d'un paragraphe, d'une analyse de notion, présentée ensuite oralement à la classe, etc.

Se souvenir d'Alain qui explique que le bon cours est celui où on n'entend pas le professeur : « il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait »<sup>2</sup>. Sans doute, quand il écrivait que « les cours magistraux sont temps perdu »<sup>3</sup>, pensait-il à l'école élémentaire. Mais c'est devenu la règle au collège, et cela s'avère de plus en plus vrai pour le lycée.

Ce n'est pas entendre un bon cours magistral qui fait progresser les élèves, c'est les mettre devant des problèmes, des interprétations à construire, en leur donnant les éléments qui leur permettent d'y arriver à la demande, quand ils sont dans une impasse. Il ne s'agit pas de renoncer à faire cours (le mal qu'on entend à propos du « cours magistral » ne repose le plus souvent que sur des caricatures), mais de comprendre que la conférence *ex cathedra* ne peut convenir à des élèves du secondaire (*a fortiori* un cours dicté, que de toute façon les instructions officielles prohibent à juste titre<sup>4</sup>).

Il ne faut pas non plus tarder à se remettre en cause si l'on s'aperçoit que la classe s'ennuie.

#### 3.3. Correction des copies

##### 3.3.1. Correction

La correction des copies devient dès les premiers mois de la carrière le pensum du professeur, surtout au lycée dans des disciplines comme la philosophie et les lettres. Elle

1. En situations extrêmes (début d'année face à une classe ou un établissement spécialement dur), il est arrivé que certains professeurs choisissent le bras de fer : rien ne commence avant que les conditions minimales d'un travail efficace ne soient créées. Il y faut quelquefois toute la première heure, voire semaine. N'ayant jamais eu à affronter de telles situations, nous ne nous sentons guère habilités à donner des conseils.

2. *Propos sur l'éducation*, VI.

3. *Propos sur l'éducation*, XXXVII.

4. Aucun professeur de philosophie commençant ne doit se dispenser de la lecture des *Instructions* de 1925.

le restera. Pour surmonter au mieux l'épreuve, s'y mettre tout de suite : rien de plus démoralisant que les copies qui s'entassent sur le bureau<sup>5</sup>. Accorder aux copies la priorité et viser le maximum de concentration quand on corrige<sup>6</sup>, pour aller vite et se réserver ainsi (impératif absolu) du temps pour lectures et travail personnels : en travaillant à temps complet et en élevant trois enfants, je (A.D.) n'ai jamais travaillé pour les élèves après le repas du soir ; mais j'ai consacré au travail scolaire la moitié de toutes mes vacances, y compris les congés d'été. Avoir fini, pendant l'été qui précède la rentrée, toutes les lectures de fond indispensables aux cours, et cogité l'organisation d'ensemble et le choix des œuvres de l'année.

Du côté des élèves, exiger que les devoirs soient remis à l'heure, sinon sévir : en ayant énoncé la règle dès le premier jour, sans méchanceté, avec à l'esprit la parole d'Alain qui explique que la punition doit tomber comme la pluie, c'est-à-dire reçue comme une conséquence naturelle de la faute et non le fait de la sévérité du maître.

Il faut bien sûr corriger attentivement et exactement. Comme pendant le cours, l'idéal serait de *ne rien passer ou laisser passer*. Il est toutefois évident que la situation faite à nombre de collègues (qu'ils soient ou non débutants), en termes de nombre de classes, d'effectifs des classes, donc de copies à corriger, contraint à en rabattre sur cette exigence. Pour l'orthographe, le signalement des fautes par un (ou plusieurs !) signe(s) conventionnel(s) en marge (une petite croix) peut valoir comme procédé rapide permettant à l'élève consciencieux de se corriger lui-même.

Éviter tout mot décourageant ou blessant, même quand nous sommes énervés par le non-respect des consignes ou les fautes d'orthographe et oublis récurrents ; se dire que l'orthographe et l'expression sont aussi liées aux conditions de la rédaction du devoir, et donc organiser sa restitution des devoirs à la maison de telle sorte que soit rendue difficile une rédaction « à l'arraché », la veille au soir ou la nuit qui précède. On peut par exemple demander de rédiger une introduction qui pose la problématique dès la première semaine du travail, un bilan intermédiaire collectif à mi-parcours, des bilans intermédiaires oraux à la demande, où chacun peut donner l'état de sa réflexion, exposer ses impasses, etc.

Surtout, toujours garder à l'esprit que la copie est un instantané, qu'elle est loin de résumer l'élève, qui peut souvent faire beaucoup mieux en s'impliquant davantage. À nous de lui donner l'envie de le faire, car jusqu'en Terminale (et peut-être même après !) ils fonctionnent beaucoup à l'affectif.

Enfin, la clarté et la lisibilité des appréciations professorales sont de rigueur.

### 3.3.2. Notation

C'est un art très difficile, dans lequel mieux vaut se savoir faillible. Contrairement à ce qu'on entend souvent, l'accord des professeurs de philosophie ou de lettres sur les critères d'évaluation est très profond. Mais la conversion de ces critères en une note chiffrée unique, c'est une autre paire de manches. Corriger par longues plages, pour construire une évaluation plus équitable. Dans la mesure du possible (en fonction de la charge de travail), repasser rapidement le paquet à la fin, car on est presque toujours plus sévère avec les premières copies du paquet<sup>7</sup>.

5. Je suggère la lecture du *Propos* d'Alain du 5 mai 1909 : « Les ormeaux » (Pléiade, *Propos*, T. 1, p. 54).

6. Ce pour quoi j'avoue (P.D.) corriger mieux dans le train, en bibliothèque ou au café (portable coupé). Chez soi, mille forces tirent sans cesse loin du paquet de copies.

7. J'ajouterai (P.D.) qu'il faut inversement se méfier d'une tendance à réagir plus sévèrement vers la fin du paquet – à une faute (souvent l'orthographe, ou une erreur de méthode) – dont la répétition a simplement exaspéré le correcteur.

Il faut essayer d'obtenir des élèves – et ce n'est pas facile – qu'ils accordent davantage d'importance aux annotations qu'aux notes chiffrées. La prise en compte des *annotations* est capitale pour progresser, il faut permettre à l'élève de reprendre sa copie pour l'améliorer, voire de la réécrire entièrement en l'y encourageant par une deuxième note – au besoin en la pondérant – ou en acceptant de lui corriger un brouillon préparatoire avant la date de remise du devoir définitif.

Ne pas céder aux pressions administratives : encore une fois, c'est le pédagogique qui doit primer. Pendant toute ma carrière, j'ai refusé de noter les analyses de textes hebdomadaires, tant que la représentation de l'exercice n'était pas claire dans la tête des élèves, ou que le détail des méthodes n'était pas assimilé (c'est-à-dire à peu près jusqu'à Noël en seconde, aux vacances de Toussaint en Première et Terminale) ; je portais « non noté » à côté de l'appréciation générale, et le sourire accompagnant la première note supérieure à la moyenne m'encourageait assez à continuer dans ce sens.

### 3.3.3 Remise des copies

Essayer – mais ici encore, c'est un idéal qu'on ne peut pas toujours atteindre – de ne jamais rendre un paquet de copies plus d'une semaine ou deux après que les élèves les ont écrites : au-delà, ça n'a plus d'efficacité pédagogique, car ils ont tout oublié, vu le saucissonnage des cours, et la lourdeur de leur emploi du temps ; il faut donc corriger très vite, pendant qu'ils se souviennent encore de leur réflexion. Pour cela, on tâchera de prévoir les dates de remise des copies en fonction des disponibilités, d'éviter de ramasser tous ses paquets de copie un même jour (cas fréquent avant les conseils de classe) et, éventuellement, on allégera l'annotation : entre deux maux, il faut choisir le moindre !

Accompagner individuellement la relecture en passant dans les rangs, les inciter à corriger, réécrire la copie en fonction des annotations, pour vérifier aussi qu'ils comprennent ce qui dysfonctionne. Pour ce qui me concerne (A. D.), je les obligeais à numéroter les annotations de leur copie, et à réécrire sur une feuille complémentaire le mot, la phrase, le paragraphe défectueux. Et je corrigeais systématiquement ces corrections !

Annoncer dès le début de l'année qu'un élève aura toujours la possibilité de refaire un travail dont il n'est pas satisfait, et d'obtenir ainsi une amélioration de sa note.

Mais ici encore, ce sont des conseils qu'il n'est possible de bien appliquer que si la surcharge de travail n'est pas rendue excessive par le nombre de classes, donc d'élèves.

### 3.4. Établissement des bulletins trimestriels

Ne jamais accepter de moyennes calculées automatiquement par l'ordinateur : que signifie avoir 11,37 de moyenne en philosophie ou en français ? Deux décimales, cela est ridicule quand on admet – et comment ne pas l'admettre ? – qu'à un ou deux points près (plus quelquefois, malheureusement)<sup>8</sup>, les notes que l'on met soi-même sont susceptibles de varier en fonction de l'heure, de la couleur du ciel, de l'humeur, du degré de fatigue.

Ne pas hésiter à pondérer ou augmenter la moyenne trimestrielle en fonction du travail, de l'attitude en classe, de l'investissement dans la réflexion commune, etc. Toujours avoir conscience du caractère *relatif* de la note, dans telle classe, à tel moment de l'année, pour tel type d'exercice, etc. Ne pas calculer la moyenne annuelle mathématiquement, mais tenir compte de la progression de l'élève pour statuer, à la fin de l'année, sur le point où il est parvenu, le chemin parcouru. Toujours veiller à garder l'entière maîtrise de sa notation, sans accepter aucune pression d'aucune sorte.

8. On exagère trop souvent le caractère aléatoire de la notation en philosophie, mais il faut avouer aussi que la comparaison des notes attribuées à la même copie par deux ou trois professeurs chevronnés est un exercice salutaire et quelquefois douloureux !

P.D. : J'ai toujours considéré comme particulièrement stupide l'attitude des professeurs qui, ayant à remplir en fin de 2<sup>e</sup> trimestre, un dossier pour l'admission en classes préparatoires, faisaient la moyenne des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestres. Quand un élève passe de 09 à 14 – ce qui n'a rien d'exceptionnel – durant cette période, une moyenne de 11,5 ne signifie strictement rien. Ce que la commission d'admission en prépas a besoin de connaître, c'est le niveau réel de l'élève *au moment même où il postule pour cette admission*. Mais il est vrai qu'aujourd'hui, ces moyennes sont calculées par des machines : raison de plus pour refuser d'accorder à la machine plus que sa part !

### 3.5. Participation aux conseils de classe, conseils d'enseignement, jurys d'examen

Toujours dire ce qu'on a à dire, quand il paraît indispensable de le dire, devrait-on se faire mal voir (par exemple d'un professeur qui n'a qu'une hâte, lors d'un jury de bac : en finir le plus vite possible, pour partir en vacances !).

Un exemple : il faut quelquefois expliquer à des professeurs de Terminale qu'au moment où – au dernier conseil de classe – chacun doit se prononcer sur l'avis (très favorable, favorable, doit faire ses preuves, etc.), nul ne devrait se prononcer relativement aux résultats obtenus dans sa discipline, mais seulement par rapport au *bilan global* de l'élève. J'ai vingt fois entendu du prof de maths : « Il a 16,5 de moyenne. Pour moi, c'est « très favorable » », à propos d'un élève de série ES qui n'avait la moyenne ni en SES, ni en histoire, ni en philosophie. Il faudrait voir la tête du même professeur de maths qui, siégeant cette fois au conseil de série S, entendrait dire par le professeur de philosophie, à propos d'un élève qui a 08 en maths, mais 15 en philosophie : « Pour moi, c'est avis « très favorable » » (ce qui serait d'ailleurs tout aussi inepte) !

Autre exemple : ayant chaque année participé aux jurys de baccalauréat, et les ayant souvent présidés (le professeur d'université à qui incombe cette charge se défilant assez fréquemment), nous avons toujours jugé inepte la tendance (très répandue !) à accorder *plus facilement à un redoublant* un baccalauréat très « limite » (en remontant une note ici ou là), comme si le baccalauréat était une prime à l'effort ou à la persévérance, alors qu'il est d'abord la sanction d'un *niveau* atteint en fin de scolarité secondaire. À niveau de notes égal, il est évident que le *non-redoublant* mérite davantage le bac !

D'une manière générale, nous avons toujours eu beaucoup de mal à combattre chez les élèves, les parents et (malheureusement) bien des collègues, l'idée selon laquelle une note ou un succès à un examen ou un concours étaient le salaire d'un effort ou la récompense d'un mérite moral. Il faut bien sûr tenir compte du mérite des élèves (durant l'année, dans les appréciations et même aussi – prudemment<sup>9</sup> – les notes), mais ce n'est plus le lieu de le faire dans les examens et concours, ou alors seulement à la marge.

## 4. ATTITUDE FACE AUX ÉLÈVES

### 4.1. Rigueur

Une règle qu'on devrait toujours avoir à l'esprit, en quelque circonstance que ce soit :  
*Ne jamais faire semblant de ne pas voir ce qui ne va pas*

Bavardages, agitation, bruit, malhonnêteté au travail ou tricherie pendant un devoir, méchanceté envers un condisciple, désintéret manifeste pour le cours doivent donner lieu à une réaction immédiate du professeur.

Arrêter le cours et exposer frontalement le problème à l'individu concerné ou à l'ensemble de la classe. Peu importe le temps passé à cette discussion, il n'est pas perdu,

9. Je dis bien « prudemment », parce qu'on ne peut pas augmenter indéfiniment les notes d'un élève qui persévère... sans progresser ! Cela arrive.

mais représente au contraire un gain notable pour l'ensemble de l'année : d'abord parce qu'ils n'ont pas l'habitude qu'on les consulte sur le déroulement idéal du cours, qu'on les associe à la façon dont ils veulent apprendre, alors qu'il n'y a pas d'avancée commune possible sans accord entier de leur part sur les bases et les modalités du travail. Ensuite parce que faire semblant de ne pas voir est contre-productif, les choses ne pouvant aller qu'en empirant. Il nous semble donc que poser frontalement le problème est la seule attitude qui construise l'autorité (au sens de légitimité de la parole et des décisions professorales) dont nous parlions plus haut. Chercher immédiatement une solution adaptée au problème, ne pas hésiter à punir si l'élève fautif persiste après discussion.

Cette méthode n'est malheureusement pas toujours praticable. Il appartient à chacun d'apprécier, au cas par cas, les situations dans lesquelles un minimum de comportements parasites est inévitable. À condition que dans aucune de ces situations, le professeur qui aura jugé du seuil de tolérance convenable et s'y tient ne consente à se laisser définitivement dépasser par l'indiscipline. Dire qu'il ne faut jamais renoncer ne revient pas à affirmer qu'une fois tolérée la moindre incartade, les choses deviendraient irrattrapables. Il faut seulement s'efforcer de montrer à la classe que la volonté de rendre l'enseignement possible, et cela dans les conditions les plus favorables, ne s'efface jamais.

#### 4.2. Justice

Une valeur que les élèves placent toujours au plus haut. Il faut se montrer très attentif à l'égalité dans le traitement qu'on leur réserve (en bien comme en mal). Lorsque l'équité exige de ne pas s'en tenir à la stricte égalité arithmétique (cf. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, V, 1137 b), il faut expliquer pourquoi.

#### 4.3. Bienveillance

D'abord porter sur les classes un regard bienveillant, condition sine qua non de tout apprentissage. L'erreur est constructive, pas de vraie connaissance sans un retour critique sur la première représentation erronée. L'ironie et les remarques désobligeantes sont à proscrire absolument et toujours contre-productives ; en revanche, nous avons toujours expérimenté que la gentillesse, la compassion et l'humour étaient le meilleur rempart contre l'agressivité, qu'ils désamorçaient souvent immédiatement. Cela dit, nous avons enseigné une trentaine d'années dans de petits lycées de province, mais quand notre fils aîné, professeur d'histoire, fut nommé comme stagiaire en collège, il nous dit qu'une ironie cinglante était souvent le seul moyen d'avoir le dernier mot, et de rendre le cours possible.

#### 4.4. Encouragement

Ensuite encourager, pendant le cours, toute réflexion libre et critique, si elle est constructive, même si le prix à payer en est une longue digression : pas de pensée vivante, pas d'échange réel sans cette ouverture à l'imprévu. Se saisir de chaque remarque porteuse, la prolonger, en montrer l'intérêt. Nos élèves sont jeunes, émotifs, soit trop couvés, voire idolâtrés, soit abandonnés à eux-mêmes : très peu ont pu s'épanouir dans un milieu ouvert, équilibré et instruit. Ils n'ont pas l'habitude du débat, des discussions théoriques, scientifiques, artistiques ou politiques ; ils sont mal armés pour écrire, réfléchir et s'exprimer, n'ayant encore ni confiance en eux-mêmes, ni culture, ni maturité, ni connaissances suffisantes, et surtout ne sont entraînés ni au libre examen ni à la confrontation sereine de points de vue ; ils peinent à sortir des préjugés de leur histoire familiale, du poids de leurs émotions, ont très peu lu, donc très peu vécu par procuration aussi, n'ont pas appris à se décentrer, à se mettre à la place d'autrui. C'est donc à nous de leur apprendre à réfléchir en s'écoutant les uns les autres, en modifiant leur posture initiale par l'échange avec autrui ; notre tâche principale est donc de veiller à ce que s'installe un climat serein de discussions dans la classe, en essayant

de toujours venir au secours des points de vue minoritaires, non consensuels, ou plus faibles. Une très belle surprise pour moi (A.D.) : le jour où, lors du commentaire d'un passage de *L'entretien avec la maréchale* de Diderot, un athée militant m'a lancé que puisque j'étais croyante, je ne pouvais lui donner raison (alors que je suis athée, voire anticléricale façon XIX<sup>e</sup> !)

*Créditer chaque élève d'un progrès possible*, définir avec lui les moyens d'y parvenir, planifier les étapes et être attentif à chaque avancée par des remarques orales et des annotations précises. Nul ne progresse si son professeur ne croit pas absolument et inconditionnellement en lui<sup>10</sup>.

#### 4.5. Ouverture à la discussion

Discuter avec les élèves, pour leur *faire comprendre les enjeux fondamentaux* de notre discipline, de l'enseignement en général, qui ne vise pas à former des singes ou des chiens savants, mais des adultes intelligents et éclairés. Par exemple, l'important n'est pas de savoir semer quelques citations de Platon, de Kant ou de Sartre dans sa dissertation. Commenter des textes littéraires, ce n'est pas connaître par cœur la définition des figures de style, ou le nom des vers, mais expliquer comment Montaigne, La Fontaine, Diderot, Hugo ou Camus aident à vivre, ce que Pascal ou Voltaire doivent à Montaigne, ce que disent les poètes des émotions qui nous traversent, ou les philosophes, biologistes et historiens, de nos représentations du monde. L'important n'est pas davantage de respecter strictement tel mode de présentation d'une explication de texte, mais de comprendre ce qu'on lit et d'être capable de le faire (ou non) sien, et surtout de le mettre en relation avec ce que d'autres pensent, disent, écrivent ou ont écrit.

(Un des plus beaux compliments que m'aient fait mes anciens élèves [A.D.] est d'avoir « su parler avec [eux] de tout en toute simplicité »).

J'ajouterai (P.D.) combien je trouve juste la remarque d'Adeline, lorsqu'elle dit que nos élèves de secondaire n'ont pas l'habitude d'être traités en esprits responsables, capables de penser, de réfléchir, de juger par eux-mêmes. Ce qui rend difficile pour eux des disciplines dont la raison d'être est d'exercer cet esprit critique de pensée personnelle, dressés qu'ils ont trop souvent été à répéter comme des perroquets<sup>11</sup>. Beaucoup sont tout étonnés de comprendre un jour que ce qu'on leur demande, c'est de produire *leur* pensée. Et beaucoup ne le comprennent jamais, ce qui ne les empêche pas – on a envie de dire : malheureusement ! – d'obtenir leur bac. Cela tient au fait que trop peu de collègues, dans le système tel qu'il fonctionne, encouragent à la pensée personnelle. Pour ne pas parler de ceux qui l'ont en horreur et la découragent.

Les élèves n'ont pas le souvenir, pour la plupart, d'avoir jamais été regardés comme capables de porter un jugement sain sur l'enseignement qu'ils reçoivent, le déroulement de la vie de classe et même la compétence du professeur. Bien entendu, il ne s'agit pas de les faire juges de tout, de leur supposer une capacité de tout décider ou évaluer, à égalité avec celle du professeur. Et il va de soi que la classe n'est pas un espace démocratique. Mais il ne faut pas avoir peur de les placer en situation de donner leur point de vue.

#### 4.6. De la différence entre les élèves et entre les classes

Ici, c'est P.D., le prof de prépa, qui parle.

En second cycle autant qu'en prépas, tous les élèves sont différents, c'est évident. Chacun a sa personnalité, son identité, sa vie ; vie dont nous ne soupçonnons que

10. Ici encore, Alain, *Propos* du 21 avril 1901, *Propos sur l'éducation*, XI. Ainsi que 26 octobre 1909 : « Des ivrognes » ; 28 janvier 1913 : « Optimisme ».

11. Raison pour laquelle, pour quelques-uns (heureusement assez rares), la carrière de « bon élève » s'arrête en hypokhâgne !

rarement la richesse, mais aussi le poids des problèmes qu'elle peut avoir à affronter. Certains élèves ont, dans leur existence privée (familiale surtout), à porter des charges bien lourdes pour leurs épaules encore bien frêles. Quelquefois même, les situations qu'ils ont à affronter sont littéralement impossibles et au-dessus de leurs forces. Il faut s'en souvenir lorsque nous corrigeons dans le silence d'un bureau bien chauffé, une fois les enfants bien endormis, une copie qui a peut-être été rédigée dans le bruit d'une pièce unique envahie, quelquefois en l'absence (matérielle autant que symbolique) des parents, au milieu des cris, des disputes des frères et sœurs (ou des parents!).

La différence entre le secondaire et les prépas, c'est qu'en prépas, si les élèves sont souvent de fortes personnalités (intellectuelles notamment), les classes, elles, se ressemblent énormément d'une année sur l'autre. En 16 ans, je peux dire que j'ai eu presque seize fois la même classe d'hypokhâgne au Lycée Fermat (ne varie d'une année sur l'autre que la proportion des très bons élèves au sein de la classe).

Ce n'est pas le cas en lycée. Il m'est arrivé de vivre une année paradisiaque avec une Terminale à 40 élèves et *simultanément* une très mauvaise année scolaire avec une autre terminale *de la même série* où il n'y en avait que 25. Sans pouvoir expliquer vraiment pourquoi.

J'ai une hypothèse : il peut arriver qu'en cours d'année (peut-être très tôt dans l'année) les difficultés, donc l'animosité, se fixent sur une classe, celle qu'on se représente comme « difficile », celle où l'on va sans enthousiasme, voire avec la peur au ventre, quelquefois la haine, cela arrive, même si nous ne l'avons personnellement jamais vécu. Il peut y avoir à cela des causes objectives (un petit nombre de personnalités suffit quelquefois à pourrir l'année entière dans une classe), mais il peut aussi n'y en avoir pas d'autres que la malchance que les choses aient mal tourné à l'occasion de quelque événement (un devoir jugé sévèrement, une remarque mal formulée) dont on n'aura pas soi-même eu conscience quand il se produisait. Un cercle vicieux s'enclenche alors, qu'il peut être difficile de briser.

Il faut aussi se garder d'un processus qui peut conduire le professeur à s'aigrir à la longue face à certains travers des élèves, à force de répéter d'année en année les mêmes choses (mises en garde contre certaines fautes, conseils méthodologiques, etc.), *en oubliant que ceux à qui il les répète étant nouveaux chaque année, ils n'ont aucune raison d'avoir tiré profit – comme le ferait un seul et même individu – des remarques ressassées depuis des années à leurs prédécesseurs!* Je crains d'avoir moi-même (P. D.) suivi cette pente, durant mes années de terminale, à propos de l'orthographe. D'autant plus qu'à cet égard, la situation s'est probablement objectivement dégradée.

## 5. ATTITUDE FACE À L'AUTORITÉ DE TUTELLE (ADMINISTRATION, INSPECTEURS)

### 5.1. Autorité pédagogique

*Ne pas être esclave des programmes et instructions officielles*, souvent liés aux modes pédagogiques ou aux coteries des inspecteurs; toujours garder un regard historique sur l'enseignement et la définition de sa propre discipline. Et pour cela, ajouterai-je (P.D.) *s'instruire* de cette histoire (très important!) <sup>12</sup>.

Défendre sa liberté d'action pédagogique par rapport à ce que tel ou tel cherche à nous imposer. Celle qu'on doit servir, c'est la littérature, ou la philosophie, pas la mode!

12. Le professeur de philosophie peut commencer par les quelques contributions contenues dans le volume de l'*Encyclopédie philosophique universelle* des Presses universitaires de France : *L'Univers philosophique*; section 8 : « La philosophie et ses contextes », articles n° 98 à 103. Avec une mention particulière pour l'article de Roland Brunet (qui m'enseigne la philosophie en Terminale) : « La place de la philosophie dans le système éducatif français » (n° 102).

Les inspecteurs de nos disciplines sont d'ailleurs beaucoup plus ouverts à la discussion et désireux de recueillir l'avis des professeurs, même jeunes, que ne se l'imaginent les collègues qui n'osent rien dire (ni même demander) devant eux ; ils apprécient une indépendance d'esprit raisonnée.

### 5.2. Autorité administrative

*Ne pas davantage craindre les chefs d'établissements*, contraints de servir de courroies de transmission d'un système qu'ils jugent souvent eux-mêmes aberrant. Eux aussi savent être ouverts à la discussion. Garder face à l'administration sa liberté d'action et de parole, ne pas accepter que l'administratif prime sur le pédagogique. Un chef d'établissement peut estimer un professeur pour la qualité de son travail, ou son engagement syndical, tout en se situant politiquement ou idéologiquement aux antipodes de ce dernier.

En présence de l'autorité, avoir toujours présente à l'esprit la distinction pascalienne du *second Discours sur la condition des grands* entre « grandeurs d'établissement » et « grandeurs naturelles » : si nous devons respecter tous nos supérieurs hiérarchiques, nous ne ressentons d'estime que pour ceux qui la méritent ! Tous mes élèves (A.D.) ont d'ailleurs eu droit au discours pascalien et à sa distinction, fort utile devant leurs professeurs, sans parler de leur vie à venir !

Face à l'autorité, quelle qu'elle soit, toujours garder à l'esprit la dernière phrase des *Essais* : « et au plus élevé trône du monde, si ne sommes assis que sur notre cul. »

Cela dit, notre position face à l'autorité dépend aussi de conditions statutaires : grade, cursus universitaire, titulaire ou précaire, etc. Un agrégé est toujours en position plus forte qu'un certifié, lui-même mieux placé pour s'affirmer qu'un contractuel ou un vacataire. C'est aussi une raison – même si ce n'est pas la première – d'essayer d'aller le plus loin possible dans ses études et de s'assurer par là une certaine sécurité.

## 6. VIE DE L'ÉTABLISSEMENT, VIE ASSOCIATIVE ET SYNDICALE

Nous recommanderons également au jeune professeur de s'intéresser à la vie de l'établissement, de s'y intégrer et d'y participer activement.

Là encore, dans la mesure du possible, selon sa charge de travail ; dans les commencements, il y en a beaucoup, et l'on doit se consacrer tout entier à la mise en route pédagogique ; il faudra sans doute attendre un peu. Selon ses *conditions* de travail également ; un TZR affecté sur trois collèges ou lycées n'a guère le loisir de participer de très près à la vie d'un seul de ses établissements, par exemple en siégeant comme délégué au Conseil d'administration du lycée.

### 6.1. Les obstacles

Il est d'ailleurs certain que les conditions de moins en moins stables (pour ne pas dire quelquefois « de plus en plus précaires »), la dégradation globale des conditions d'exercice du métier contribuent largement à fabriquer des professeurs plus dociles, moins revendicatifs, plus soucieux de préserver les petits avantages personnels difficilement acquis que de prendre part à des actions pour promouvoir l'intérêt général. Cette dégradation tient à beaucoup de facteurs qui ne consistent pas forcément en modifications très visibles des normes statutaires. Par exemple, un certifié doit toujours, comme il y a trente ans, 18 heures de cours ; un agrégé 15. Mais les réformes successives ont introduit une grande complexité dans la structure des enseignements, des filières ; donc des services, des emplois du temps. De plus en plus, l'identité des *disciplines* et la structure de la *classe*, qui furent durant des décennies le cœur de l'institution, tendent à être dissoutes.

On sollicite de plus en plus les professeurs pour des tâches extrascolaires de vie de l'établissement, d'animation et autres qui peuvent avoir leur pertinence et sont quelquefois très profitables, mais qui risquent aussi de prendre le pas sur les tâches fondamentales d'instruction. Cet aspect est d'autant plus préoccupant que certains chefs d'établissement ont tendance à juger de la valeur d'un professeur au temps qu'il consacre à tout ce qui *n'est pas* l'instruction, en classe, de sa discipline. On a multiplié les structures de consultation, délibération, conseils et réunions divers, qui sous couvert de concertation, ne sont bien souvent que des chambres d'enregistrement pseudo-démocratiques où l'on avalise des décisions prises ailleurs, au prix de lourdes pertes de temps. Il est souvent mal vu de ne pas participer à ces instances, et plus mal vu encore d'y dire certaines vérités. Il peut être préférable de les boycotter, mais il est plus souvent utile d'y siéger quand même, ne serait-ce que pour parer l'objection : « Vous n'aviez qu'à être là quand on vous demandait votre avis ».

On peut discuter de la pertinence de telle ou telle réforme passée, présente ou à venir. Tout n'allait pas bien avant, et tout n'est pas mauvais dans les innovations qui sont ici ou là proposées (ou imposées). Mais certains effets de la tendance générale actuelle sont indiscutables. Combinés avec le mouvement général dans la société (mouvement très net depuis que nous sommes entrés dans la carrière) vers l'individualisme, le repli sur soi, la désyndicalisation (mouvement auquel, je [P.D.] participe moi-même, je l'avoue), ces facteurs contribuent à modifier dans un sens dangereux la vie des établissements, où tend de plus en plus à prévaloir le chacun pour soi. Chacun égrène ses plaintes autour du café, mais quand il faut mener une action collective, il n'y a plus personne. Le simple fait de la dégradation des conditions de rémunération des professeurs depuis trente ans a pour conséquence qu'il est de plus en plus difficile de les convaincre de faire grève.

## 6.2. *Agir collectivement, se syndiquer*

C'est pourquoi il nous semble indispensable de ne pas délaisser cet aspect du métier : défense de l'intérêt général, réflexion collective, lutte revendicative quand il le faut ; y compris à une échelle située au-delà du seul établissement. Dialogue, toujours, quand c'est possible ; par exemple avec une administration qui veut imposer, au niveau local, telle ou telle contrainte ou manière de faire aberrante. Mais aussi imposition d'un rapport de forces quand il le faut, et il le faut assez souvent. Les deux n'étant d'ailleurs pas exclusifs : un délégué dialogue plus efficacement avec l'autorité de tutelle lorsqu'il représente un mouvement déterminé, conscient et soudé.

Un impératif donc : s'associer, se syndiquer. En matière d'associations de spécialistes comme de syndicats, il y a le choix : étudier les propositions. À commencer par l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public ! Cela peut utilement contribuer à la défense de ses avantages personnels, même s'il ne faut pas croire au fantasme de la toute-puissance des associations et syndicats dans les couloirs du Ministère ni dans les instances où notre sort (avancement, promotions, mutations) se décide. Mais surtout, associations et syndicats sont – en dépit de tous leurs défauts – des outils d'information, de réflexion et d'actions collectives et organisées. Bref, des outils *politiques* au meilleur sens du terme. On a trop tendance aujourd'hui à oublier le prix de ce genre de choses et ce qu'elles ont permis d'obtenir ou de sauvegarder, dont nous bénéficions encore. Et dont surtout l'École, l'enseignement, les élèves bénéficient. Mais dont nous devons être sûrs que nous serons dépossédés tôt ou tard si nous ne les défendons pas collectivement, au niveau de l'action *politique* (ou, comme on dit aujourd'hui, « citoyenne »).

### 6.3. Un peu au-delà...

Ici encore dans la mesure du possible – et sans doute pas dans les premières années de la carrière, où il y a d'autres urgences – il faut essayer de faire rayonner l'École un peu au-delà de ses propres classes. Par exemple dans le milieu associatif : universités populaires, associations d'aide à la scolarité des plus démunis, des enfants déscolarisés pour raisons de maladie, et autres.

Un exemple : il y a à Tarbes une « Université du temps libre », à laquelle je participe (P.D.) bénévolement depuis des années, parce que les conditions privilégiées du prof de prépas m'en laissent le loisir. Mais je m'aperçois que si l'on peut y suivre des cours de lettres, histoire, géographie, langues vivantes et anciennes, disciplines artistiques, etc., aucun enseignement scientifique n'est proposé. Ce fait signifie que les professeurs de mathématiques, de physique et de sciences naturelles n'ont pas suffisamment conscience : 1) des besoins criants de la population française adulte dans ce domaine (l'inculture scientifique est catastrophique) ; 2) de l'intérêt que susciterait chez un vaste public un cours bien fait sur les bases physiques fondamentales du fonctionnement d'une centrale nucléaire, sur la structure de l'univers ou sur ce que sont vraiment les organismes génétiquement modifiés.

De même, (A.D.), l'organisation nationale d'aide bénévole aux jeunes malades, dont je fais partie – la FEMDH<sup>13</sup> et pour les Hautes Pyrénées, l'Ensema 65 – qui permet aux élèves déscolarisés pour un temps plus ou moins long de ne pas interrompre leurs études et de continuer à préparer leurs examens aussi sereinement que possible, souffre cruellement de la baisse du nombre de ses enseignants volontaires. En province en particulier, les SAPAD<sup>14</sup> mis en place par les rectorats sont loin de pouvoir couvrir toutes les disciplines enseignées à l'école ! Or, le travail avec des jeunes en souffrance est particulièrement gratifiant pour les enseignants, et libérateur pour les élèves, car le temps du cours est l'un des seuls moments où les jeunes malades échappent à l'univers de la maladie organique ou psychologique qui les affecte. Toutes les bonnes volontés sont donc les bienvenues !

N'en demandons pas trop. Si chacun parvient à faire, dans ses classes, à peu près correctement sa tâche, ce sera déjà très bien.

## 7. CONCLUSION

Je terminerai pour ma part (P.D.) par ce conseil, qui est en fait un grief adressé à moi-même ; conseil fondé sur ce constat que la carrière, comme la vie, passe comme un éclair. Citons Rousseau (*Émile, incipit* du livre IV) :

Que nous passons rapidement sur cette terre ! le premier quart de la vie est écoulé avant qu'on en connaisse l'usage ; le dernier quart s'écoule encore après qu'on a cessé d'en jouir. D'abord nous ne savons point vivre ; bientôt nous ne le pouvons plus.

Me voici à quelques années de la retraite, et j'ai l'impression que c'était hier que j'entraî comme stagiaire dans ma première classe. J'ai conscience de n'avoir jamais assez consacré à examiner d'un regard critique mon propre travail, de ne l'avoir jamais assez remis en question dans ses contenus, ses méthodes pédagogiques. De n'avoir pas suffisamment accordé aux élèves l'attention que méritait chaque personne particulière.

Un conseil donc (qu'Adeline vous a déjà donné plus haut), à ceux qui seront meilleurs que moi : commencez *tout de suite* à vous remettre en question, à confronter votre

13. Fédération pour l'enseignement aux malades à domicile et à l'hôpital.

14. Service d'assistance pédagogique à domicile.

expérience à celle des collègues. Par exemple en les invitant dans vos classes, en sollicitant une invitation dans les leurs. Je ne sais pas ce qu'il en est ailleurs, mais en France, tout cela est peu répandu et se heurte à beaucoup d'obstacles. Chacun a peur d'être jugé ou craint d'être regardé comme un juge. Résultat : chacun reste dans son coin. Profitez de l'existence des collègues – il y en a tout de même – qui, sans se croire infaillibles, ont suffisamment confiance en eux pour accepter ce type d'échanges.

Soyez humblement confiants, donc raisonnablement audacieux et joyeusement critiques.

#### PETITE BIBLIOGRAPHIE : ÉDUCATION ET INSTRUCTION

Montaigne, *Essais*, Livre I, xxvi (Folio).

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, publiés en GF (n° 783) avec introduction, notes, dossier par Catherine Kintzler et Charles Coutel. Des extraits significatifs de Condorcet sont présentés, avec bien d'autres textes, dans l'anthologie *La République et l'École*, Agora, Press Pocket.

Sur Condorcet, lire l'excellent ouvrage de Catherine Kintzler : *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Folio Essais. Capital pour les notions d'Instruction publique et d'École républicaine.

Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin.

Hegel, *Textes pédagogiques*, Vrin.

Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Folio Gallimard. Une très belle réflexion du meilleur Nietzsche. Et quelle prose !

Alain, *Propos sur l'éducation*, PUF, « Quadrige ».

Hannah Arendt, *La crise de la culture*, ch. V : « La crise de l'éducation ».

Bourdieu et Passeron, *Les héritiers*, Minuit (1964). En dépit de son âge, ce classique de la sociologie a conservé beaucoup d'actualité.

Charles Coutel, *La République et l'École, une anthologie*, « Agora les classiques », Press Pocket, 1991.

Patrice Canivez, *Éduquer le citoyen*, Hatier, « Philosopher au présent ». Excellente réflexion, accompagnée d'un choix de textes. Hatier.

Jules Vallès, *Le bachelier*.

Thomas Mann, *Le Docteur Faustus*.

Hermann Hesse, *Le Jeu des perles de verre*.