

## Les « préparations »

## Une si jolie salle...

(suite)

par  
**Roger FAVRY**

J'aborde les difficultés que soulève une telle conception de l'enseignement (1). Et tout d'abord le problème délicat des « préparations ». Si nous « surveillons » les élèves, comment pouvons-nous « préparer »?... Peut-on oublier le temps qu'il faut passer à « préparer » un texte? ou une leçon...? ou une correction...? En fait le « temps qu'il faut » est extrêmement variable... surtout chez les littéraires peu rompus aux mathématiques et qui souvent se grisent de chiffres : une heure c'est un minimum me dit l'un... Je passe quelquefois deux ou trois heures, s'exclame l'autre ! Je mets un quart d'heure par copie... dit un troisième. Et le quatrième de hocher la tête : vous allez vite, moi il me faut bien une demi-heure. Si on retenait de tels propos, voici ce que cela nous donnerait par semaine : 18 heures de cours + 18 heures de préparation + 15 mn par copie pour 60 élèves (sur la base du devoir de quinzaine pour 120 élèves en 5 classes, soit 24 par classe) = 51 heures par semaine au minimum... En fait lorsqu'on arrive à 48 heures de travail intellectuel intensif par semaine tout compris, on ne peut guère faire davantage... La résistance nerveuse a des limites et celles-ci sont vite atteintes. Il faut donc réduire considérablement « le temps qu'il faut » aux préparations. On sait qu'en début de carrière, là où elles sont les plus longues, on accueille avec plaisir les classes parallèles qui permettent de faire d'une pierre deux ou trois coups, et même alors on est bien contraint de faire des « impasses »...

(1) Voir *Educateur* n° 3.

Quand l'âge vient et l'expérience avec lui, la durée de préparation est plus réduite et quelquefois relativement brève (une demi-heure par heure de cours) à la condition d'être spécialisé sur un cycle ou sur un autre... ou alors on se demande à quoi servent les diplômes, les longues lectures et cette fameuse « culture générale ».

Je vois bien ce que l'on veut dire quand on prétend qu'il faut quelquefois une, deux, trois heures pour préparer un texte. Dans quelles conditions cela nous arrive-t-il? Soit un texte de Ronsard ou de Du Bellay abordé en seconde: je n'ai pas soufflé mot de la Pléiade (puisque l'histoire littéraire n'est saisie qu'à travers les textes) et mon dessein est d'attendre la classe à certains tournants: « Pourquoi, monsieur, le texte a-t-il des noms propres aussi bizarres? » « Pourquoi, monsieur, parle-t-il des dieux? Pourquoi, monsieur, etc... etc. » Je dois être capable de fournir à la demande... Je me pose donc les questions à moi-même et sur ma « préparation » je note après consultation, disons de Ph. Van Tiéghem « Petite histoire des grandes doctrines littéraires », les éléments qui m'aideront... Bien entendu, je ne soufflerai mot de Van Tiéghem à la classe, « ils » ne comprendraient pas... Lorsque j'étais au CPR, le directeur nous disait que « le professeur ne devait pas être le meilleur de ses élèves »... Or que fais-je en ce moment: je prends des notes, je pratique une opération intellectuelle que n'importe lequel de mes élèves pourrait opérer lui-même à condition bien entendu:

- 1°. que j'aie relu le chapitre de Van Tiéghem et noté au crayon feutre les passages les plus intéressants,
- 2°. que je lui aie donné le chapitre sous forme d'un petit livret cartonné et agrafé, muni d'une fiche-guide...

Je sais, il y a un petit pincement au cœur mais je me souviens du mot de Rabelais: « Je ne bâtis que pierres vives, ce sont hommes » (Tiers livre). Ainsi, lorsque le « monsieur, pourquoi... » retentira, la réponse pourrait-elle venir de la petite collectivité: triple profit. Je parle moins, un élève fait une conférence (3 minutes ½), une collectivité se met en marche elle-même vers un travail collectif. J'ai passé autant de temps à préparer mon livret qu'à rédiger mon « pense-bête ». Et j'y ai gagné un instrument de travail de plus (qui pourra me servir dans une autre classe... puisque j'ai ma si jolie salle).

Or, ce type de travail ne nécessite nullement le silence du cabinet. Il est parfaitement faisable au milieu des élèves eux aussi engagés dans leurs propres travaux de recherche...

Mais est-il extensible à tous les travaux de préparation? Fort probablement, avec naturellement des variantes importantes. Variantes qui toutes mettent en cause la notion traditionnelle d'explication de texte. Ainsi dans une première technique (brevet de technicien « fabrications mécaniques », section recevant des élèves particulièrement faibles en français) l'intérêt de la classe s'est porté sur le thème des paysans. Ces élèves ne connaissaient pas le texte de La Bruyère « L'on voit certains animaux farouches... » Le jour où il a fallu l'aborder, il était prévu deux courtes conférences d'élèves, l'une sur « Un village de l'Oise au XVII<sup>e</sup> s. » (BT n° 187), l'autre sur « Un règlement de police sous Louis XIV » (SBT n° 198); chaque conférence a duré 10 minutes, discussion et prise de notes comprises. Et nous avons abordé le texte de La Bruyère. Tout le fond avait été déjà exploré! Et pourtant

nous sentions bien qu'il restait « autre chose »... La curiosité ainsi mise en éveil, nous pûmes mener une explication presque entièrement stylistique où toute la classe participa avec cœur.

On me dira que je retrouvais la distinction déplaisante entre fond et forme : sans doute, mais l'explication stylistique ne peut se mener en soi et suppose toujours un support, nous retrouvions constamment le support défini pendant les vingt premières minutes. Qu'est-ce qu'une explication de texte, cet exercice si « français », si « bien de chez nous »?... C'est en fait une parade éblouissante de culture générale où, dans une création critique, apparaissent des connaissances d'histoire, de géographie, d'histoire littéraire, d'économie, de sociologie, de grammaire, de linguistique, le tout fondu en un ensemble harmonieux où telle notion d'un domaine répond à telle notion d'un autre domaine... C'est aussi une preuve : la preuve qu'il est possible de beaucoup lire et de dominer son savoir... C'est un aboutissement... Mais pour aboutir à cette synthèse, il faut partir d'éléments séparés et ici les petites conférences d'élèves me paraissent une solution intéressante.

Mais cela suppose une documentation importante ! Il faudrait préparer près d'un millier de dossiers pour satisfaire à ce type d'exigence... Est-ce possible ? Il semble que oui à une triple condition : — Tout d'abord que les professeurs du second degré et particulièrement du second cycle s'informent un peu mieux des documents mis à leur disposition, particulièrement en ce qui concerne la Bibliothèque de Travail : il y a là une mine à exploiter jusqu'en terminale. Ce qui implique évidemment la volonté de poursuivre la constitution de ce fonds commun.

— Ensuite il est très facile de se constituer à peu de frais des dossiers à l'aide de coupures de journaux (ainsi le dossier littéraire du *Monde*, tous les mercredis, peut avec sa double page constituer un dossier). Des systèmes de classement relativement simples fondés sur les thèmes intéressants les adolescents permettent de s'y retrouver.

— Enfin, il faut que nous sachions ce que nous voulons faire de ce collègue que nous côtoyons souvent sans trop nous interroger sur sa fonction, à savoir le *documentaliste* d'établissement. Actuellement, on ne sait trop à quoi il sert : d'aucuns s'imaginent qu'il est là pour gérer la bibliothèque professorale et pour distribuer des appareils, particulièrement à la veille des vacances quand l'audiovisuel fait fureur. Les administrateurs inclineraient à penser qu'il s'agit d'un secrétaire de direction ou d'intendance supplémentaire. Le documentaliste, lui, attend son statut et la définition de ses fonctions...

Il faut le dire nettement : la fonction du documentaliste est essentiellement pédagogique. Dans le même moment où le professeur devient le documentaliste de sa classe, le documentaliste devient pédagogue car l'acte d'enseigner se transforme : non communiquer un savoir par le verbe mais aider à l'acquérir par l'action. Nous n'avancerons pas tant que nous ne serons pas convaincus de cette vérité car tout le savoir du monde ne peut pas tenir dans notre si jolie salle : nous pouvons faire face à une recherche relativement grossière (à la condition d'avoir déjà une belle documentation personnelle !) mais une recherche affinée ne peut se faire qu'en équipe au niveau de l'établissement et le documentaliste est la cheville ouvrière de ce travail pédagogique.

Le point noir de cette conception du travail se situe donc au niveau de la documentation. Comment, pour un jeune professeur, la constituer d'une manière rapide et efficace? Le travail pédagogique commence après la naissance de l'instrument : il faut déjà avoir le matériel pour prétendre s'en servir. Et ceci débouche sur un problème d'actualité, la formation des maîtres.

### *Auto et co-formation des maîtres*

Je veux d'abord dire à quel point le mot de « formation » me déçoit. Toute l'hypocrisie pédagogique se trouve dans ce terme : ainsi au moment même où l'on admet, à grand-peine, qu'il n'y a pas de travail possible sans adhésion intérieure de l'élève et somme toute sans une volonté d'auto-éducation, on prétend « former » des maîtres qui permettront à des élèves de « s'auto-former » ! Ainsi le désir d'imposer son savoir quitte peu à peu la salle de classe pour se réfugier ailleurs, dans la « formation » du professeur. Non ! Pas de formation ! Mais une « co-formation » qui sera en même temps une « auto-formation ». Mais se « co-former » et « s'auto-former », comment ? Ce ne sera ni par les conférences pédagogiques ni par les visites de classes même longues, bien que ces deux moyens soient utiles. Le moteur de l'« auto-formation » est ailleurs. Il est dans la responsabilité. C'est le grand reproche que l'on doit faire aux C.P.R. tels qu'ils existent actuellement : ils « forment » effectivement mais sans donner le sens de la responsabilité de la classe. Or, ôtez ce sens et la fonction pédagogique ne représente plus rien. Par ailleurs, il suffit

d'interroger les étudiants prêts à basculer de la faculté dans l'enseignement pour voir avec quelle terreur quelquefois cette mutation est envisagée. Tout, plutôt que ça... et de se réfugier dans le 3<sup>e</sup> cycle, ou dans la préparation à l'agrégation, tout plutôt que cette chute de tension ; hier l'exaltation d'apprendre, demain l'accablement d'enseigner et de corriger... alors que l'enthousiasme d'apprendre et celui d'enseigner ne font qu'un.

Je verrais bien l'année de C.P.R. se dérouler de la manière suivante : le professeur stagiaire est nommé sur un poste de titulaire conjointement avec celui-ci. Pendant une année pleine ils travailleront ensemble ; pour éviter les risques d'incompatibilité d'humeur, une période transitoire sera réservée pendant les trois premières semaines, avec un séjour d'une semaine chez trois professeurs différents. Ensuite le choix sera fait. Le stage ne se passera pas nécessairement, tant s'en faut, à la ville de faculté car il y a des lycées partout et ceux qui doivent travailler dans une petite ville sont plus nombreux que ceux qui bénéficient d'une nomination dans une métropole d'équilibre. Un jour par semaine sera consacré au retour à la faculté. Des congés d'un an seront donnés pour préparer l'agrégation (perspective de l'agrégation donnant l'accès à la faculté, l'autre agrégation des lycées se faisant par promotion interne, comme le propose le SNES).

Un an de vie commune, un an de responsabilités communes. Le professeur titulaire gagnera d'avoir à ses côtés un collègue plus jeune, ayant presque l'âge de certains de ses élèves, nourri des dernières modes intellectuelles quelquefois vaines, quelquefois enrichissantes. Le professeur stagiaire

y gagnera d'être mis dans le bain pédagogique directement sans être traité en élève poussé en graine comme c'est le cas actuellement. Une jolie petite salle à deux, le texte libre mené à deux, la correspondance (quand on peut) lue à deux, le journal scolaire (quand on peut) tiré collectivement, voir l'épanouissement d'intelligences et de sensibilités à deux... vivre une vraie vie de classe avec ses joies, ses découragements, ses félicitations et ses remontrances, son assemblée coopérative. C'est là que le titulaire pourra un peu se reposer sur le stagiaire pour se livrer à plus de réflexion personnelle sur son travail, sur ses élèves, sur lui-même, en somme pratiquer une année sabbatique. C'est là que le stagiaire apprendra à manier la documentation et surtout à se la constituer : année d'effervescence intellectuelle... En juin, au moment de la séparation, le stagiaire partira avec une malle de documents préparés qu'il ira déposer à son tour dans sa jolie salle pour recommencer l'année suivante l'aventure pédagogique... Oh ! j'imagine bien que cela se fera à grand renfort de visites, conseiller pédagogique régional et inspecteurs divers. Mais au moins le stagiaire aura vécu réellement la vie d'une classe, il aura eu des responsabilités, il aura vu des conseils de classe, il aura vécu la vie d'un établissement avec toutes ses absurdités et les colères rentrées qu'elle suppose.

Cela n'empêchera pas, bien au contraire, des visites de classe annexes. Mais au moins, l'essentiel serait fait : constitution de la documentation, des plannings, apprentissage de techniques diverses. Une amitié durable sera née, une correspondance scolaire aussi probablement. Un professeur titulaire n'aura un stagiaire que tous les cinq ans.

Co-formation. Auto-formation. Constitution d'une documentation personnelle établie déjà en fonction des élèves, de leurs intérêts dominants. Ce point de départ acquis, l'aventure (pas l'aventurisme), peut commencer.

### *Les « corrections »*

Je pars toujours d'une perspective traditionnelle. Et je garde ce mot de « corrections ». Comment imaginer de « corriger » tout en surveillant ? De la même manière qu'on imaginait de « préparer » dans le même temps.

Tout faire à la fois. Certes. On ne saurait imaginer comme le cadre peut être contraignant. Seul dans sa chambre ou son bureau, le cœur manque quelquefois. Quoi ! voir encore des textes d'élèves dans ce silence... On voit un texte, deux, trois... puis le découragement gagne... On tourne, on vire... on ouvre un livre, un autre... Le cœur n'y est pas. Exactement à la même heure un de vos élèves est dans le même état d'esprit... Il faudrait bien qu'il écrive son texte mais le silence (ou le chahut de l'étude) le décourage... Non, vraiment le cœur n'y est pas.

Quand on dit que l'innovation pédagogique est dangereuse, on oublie de noter qu'elle est déjà dans nos murs. Le système traditionnel des lycées qui fonctionnait fort bien s'est écroulé le jour où l'on a voué à l'extinction le corps des répétiteurs dont la fonction était indispensable et que rien n'a remplacé si ce n'est un faux semblant de répétition. La liaison professeur (souvent agrégé)-répétiteur-élève permettait un travail fructueux. S'il y a une baisse de niveau, ce ne vient pas de la présence du professeur certifié, mais

de ce déséquilibre : le travail de l'élève n'étant plus contrôlé, le système ayant perdu sa pièce maîtresse (car c'était le répétiteur qui indiquait l'erreur à l'élève et aussi au professeur. On lira avec intérêt le récent témoignage de Roger Ikor), il y a effectivement innovation pédagogique depuis des années. La dégringolade apparente ou supposée de notre enseignement n'est pas à chercher ailleurs.

J'imagine qu'au temps des répétiteurs le professeur ne voyait arriver à son auguste personne que des copies relativement correctes : il y avait ainsi un filtrage efficace. Celui-ci n'existant plus, il y a entre la copie écrite dans la solitude et la même copie corrigée dans une autre solitude, un gouffre où se glissent Faute et Désespoir, Faute et sa hideuse livrée rouge (« incorrect ici, mal dit, vous auriez vu le sujet si... une erreur impardonnable de calcul là... »), Désespoir du professeur qui voit le même rocher à soulever (« ils refont perpétuellement les mêmes fautes... »), Désespoir de l'élève (« je n'y comprend plus rien... il me dit que c'est la même faute... mais je ne vois pas en quoi cette faute ressemble à celle-là... ») Et ainsi des jours, des mois, des années se passent. L'un arrive à l'âge d'homme, l'autre à la mort avec ce contentieux invraisemblable d'actions à demi-faites, de rancœurs à demi-exprimées, de corrections à demi-comprises, de vies à demi-gâchées...

Alors que si le texte était lu sitôt écrit, quelle joie ! La création est là, toute vivante encore d'une encre qui n'a pas séché... le meilleur ami de l'enfant a revu la réflexion, le poème, l'exercice, lui a dit ce qu'il changerait s'il était lui... L'enfant s'est interrogé... et à deux, maître et élève, on se penche

sur ce texte... mais cela va vite ! car toutes les énergies sont tendues vers la réussite, il faut que le texte soit parfait, et il l'est vite... la présence du maître est stimulante (« zut, je n'avais pas vu cela, je corrige... »), mais la présence de l'élève ne l'est pas moins (« je n'ai guère envie de lire ce texte mais je ne puis m'y dérober... »). On dit tant de choses sur la relation maître-élève : mais elle est là cette relation fondamentale dans le travail examiné en commun.

Cela on le comprend bien avec le texte libre écrit et corrigé quotidiennement. Il suffit de rendre le texte le lendemain pour voir l'adolescent s'intéresser à son travail car il y a des textes qui ne souffrent pas l'attente, des réponses qu'il faut donner immédiatement... Comment s'attacher à une dissertation rendue quinze jours plus tard ? Pour l'adolescent elle est du passé, elle est morte, elle appartient aux belles virtualités trahies par le système...

Oui, la correction est possible face à l'adolescent. Comme la préparation. Car il n'y a plus correction ou préparation, il n'y a plus cours et étude, il y a un travail à mener ensemble et jusqu'au bout.

R.F.