

« De l'adolescence à l'âge adulte ».

But de ce travail de certification : 1) me représenter mes futurs élèves au gymnase, m'imaginer leur fonctionnement individuel ou groupal, leurs ressources, leurs besoins. M'identifier à un certain type d'enseignant ; me demander ce que j'attends de mes élèves et pourquoi. 2) Adopter le point de vue de mes élèves et imaginer ma rentrée selon leurs attentes et leur subjectivité. 3) Compte tenu des deux points ci-dessus, privilégier des aspects relationnels et pédagogiques.

1) Mes représentations et identifications.

Situation générale.

Sans devoir entrer dans les généralités ni les poncifs, il convient de relever que la société occidentale actuelle est une société d'abondance matérielle et de consommation de masse basée sur le dogme de la « croissance », qui en est l'un de ses maîtres mots. Notre société suisse est, comme beaucoup d'autres, relativement individualiste, hédoniste et multiculturelle. Elle est également, depuis la fin des « Trente glorieuses », globalement confrontée au chômage ainsi qu'à un manque de perspectives d'avenir pour une part importante de sa jeunesse¹.

Du fait que le coût du travail énergétique est bien plus bas que par le passé², nous sommes dans une société où les avantages technologiques et mécaniques sont omniprésents, et où l'intensité des travaux physiques (travaux de force) a pratiquement disparu. La diminution des distances, tant physiques que virtuelles, est maintenant effective grâce à la facilité et au relatif faible coût qu'il faut consacrer pour se déplacer dans le monde réel et dans le « village global »³. Jamais nous n'avons autant été sollicités, au travers de la publicité et des mass media, par les biens de consommation, et jamais non plus l'illusion ne nous a été donnée que ces derniers pouvaient s'obtenir relativement facilement, presque sans efforts. Avec, en sus, le « droit au bonheur pour tous »⁴.

Enfin, l'impression globalement admise dans « l'air du temps » est que les valeurs consensuelles – la trilogie « famille, travail, patrie » – qui ont fait la trame, le socle de notre société il n'y a encore pas si longtemps, se délitent. A ce titre nous sommes conduits à nous demander, et en forçant le trait, si après la « Fin de l'histoire et le dernier homme », nous serions maintenant confrontés à la « Fin de l'homme » (Francis Fukuyama) tout court, quand bien même certains indices du « bonheur relatif humain »⁵ semblent à premier abord excellents dans les pays occidentaux et en particulier en Suisse...

La situation de notre société est-elle donc aussi problématique, voire dramatique, que cela ? Je ne le pense pas. Mais nous sommes tout de même confrontés à de très graves problèmes, qui d'épisodiques ou relativement solvables de par le passé, sont devenus plus aigus, rampants et à large spectre. Ainsi, dans le cadre de mon futur travail d'enseignant, et au vu de la situation sociétale globale décrite ci-dessus, vais-je donc être confronté inmanquablement à des situations conflictuelles avec les gymnasiens, puisque ces derniers font intégralement partie du tissu social⁶ ? Comment est-ce que je me représente ces derniers ? C'est ce que je vais maintenant aborder plus en détail.

Daniel Favre en tant qu'adulte enseignant.

Dans le cadre de ma pratique professionnelle au gymnase vaudois en tant qu'enseignant en biologie et chimie, j'aurai à me baser sur le document publié par la Direction des gymnases vaudois (relevant de la Direction de l'enseignement post-obligatoire du Département de la formation et de la jeunesse) intitulé « Plan d'études, objectifs, méthodes et programmes des cours 2006-2007 »⁷. Dans ce document, des précisions sont apportées au sujet des sciences dites expérimentales (biologie, chimie, physique, avec leurs options spécifiques) que j'aurai à enseigner. Ce plan d'études définit en fait cinq *champs de compétences* que les gymnasiens se devront d'acquérir à la fin de leur cursus étudiant : les compétences intellectuelles, scientifiques et épistémologiques ; les compétences concernant les

¹ Voir le site du Comité Suisse contre le chômage des jeunes de l'Union syndicale suisse (<http://www.sgb.ch/fr/f-homeframeset.html>), en particulier <http://www.sgb.ch/fr/f-download/brief-skja-jugendarbdef-f.doc>

² *Le Plein s'il vous plaît !*, Jean-Marc Jancovici, *Seuil* (2006)

³ *La galaxie Gutenberg*, Marshall McLuhan, Gallimard (1977)

⁴ *L'euphorie perpétuelle*, Pascal Brückner, Grasset (2000)

⁵ http://www.globeco.fr/Bonheur_mondial_2006/bonheur_mondial_2006.htm (paix et sécurité ; liberté, démocratie et droits de l'homme ; espérance de vie ; etc.). Mais attention : quand bien même la « mondialisation » semble inéluctable pour les auteurs de ce rapport, je ne partage pas ce point de vue car cela sent une certaine forme de néolibéralisme débridé, auquel je ne souscris pas.

⁶ Le terme gymnasiens est à prendre au sens épïcène. Il en sera de même pour « adolescent », « étudiant », etc.

⁷ http://www.dfi.vd.ch/dgep/dgvd/acrobat/PET_MSSP.pdf ; état février 2007.

méthodes de travail, l'accès aux savoirs et les technologies de l'information ; les compétences sociales, éthiques et politiques ; les compétences communicatives, culturelles et esthétiques ; enfin, les compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé. Les *objectifs généraux* dans le domaine de ces trois sciences expérimentales mettent l'accent sur le développement, par les gymnasiens, de la curiosité et de l'intérêt scientifiques, l'acquisition des connaissances élémentaires d'une culture générale en sciences, l'étude de l'évolution historique de l'explication de quelques processus naturels, l'apprentissage à structurer sa pensée et à conduire des raisonnements rigoureux et logiques, la contribution à une éducation aux relations à l'environnement, la recherche d'un sens à la vie, ainsi qu'à l'apprentissage à travailler en équipe.

Voilà donc, sur le papier, le programme théorique (je dirais presque inodore et édulcoré) qui sera à mettre en pratique avec mes futurs élèves... Comment est-ce que je me les représente, ces futurs élèves ? Quelles seront leurs attentes dans cette future salle de classe ? Vont-ils y débarquer comme s'ils arrivaient sur la planète Mars ? Savent-ils ce qu'ils vont acquérir à la fin de leurs études gymnasiales ? Dans l'affirmative, c'est tant mieux, mais je doute que la plupart des gymnasiens en aient une idée claire et précise. C'est pourquoi : i) en ne connaissant pas particulièrement *a priori* leurs aspirations générales et les caractéristiques particulières propres à *chacun d'eux* ; ii) en voulant surtout éviter de me les imaginer trop subjectivement et donc pour garder une certaine objectivité ; iii) en ne voulant pas tomber dans le travers de la généralisation (mes connaissances, mes lectures personnelles, mes expériences passées servies sur le devant de ma conscience comme modèle cristallin immuable, mes présupposés et mes *a priori*) ; et iv) en préférant considérer des individus particuliers plutôt que de considérer une masse compacte indifférenciée, je pense qu'il me sera crucial, dans un premier temps, de consacrer mon attention à leurs réponses *personnelles* après leur avoir remis par exemple un questionnaire⁸ (une discussion est évidemment aussi possible) dans lequel ces différents aspects seront abordés. En effet, je considère qu'il m'est tout de même assez malaisé d'essayer de me représenter tel quel mes futurs élèves, de façon circonstanciée et particulière, sans avoir un certain recul et également le temps de la réflexion. Cependant, même avec ces élémentaires précautions d'usage, il demeure évident que je suis à même de me faire une certaine image *subjective* de mes futurs gymnasiens, image qui peut se baser sur des *faits sociétaux avérés*, et non des présupposés ; c'est ce à quoi je vais maintenant m'atteler afin de le décrire.

Mes représentations au sujet de mes futurs élèves au gymnase.

Les différents gymnases vaudois sont en phase constante d'évolution et de maturation⁹. En lisant ces deux derniers documents, je peux légitimement me demander si les gymnasiens que je rencontrerai seront plus fragilisés, dans l'ensemble, que les gymnasiens d'il y a 25 ans (j'étais au Gymnase de la Cité de Lausanne de 1980 à 1983), voire même d'il y a 10 ans. Il semble bien que ce soit le cas, puisque les directions des gymnases vaudois font part du fait que de plus en plus d'élèves souffrent de problèmes de santé psychique et morale, de problèmes socio-économiques, qu'ils semblent avoir perdu la motivation intrinsèque pour les études et ne visent plus les meilleurs résultats, mais juste le seuil pour passer, qu'ils manquent d'assiduité et de sens des défis, que leur relation au travail est inadaptée et que, *last but not least*, ils supportent de moins en moins les contraintes (pp. 32-33 du 2^{ème} document cité sous ch. 9), griefs qui peuvent se résumer par :

« Toutes les directions de gymnase constatent une fragilisation de leur population estudiantine. Depuis quelques années, les problèmes liés à la santé et à la situation économique et sociale sont en augmentation. Les attitudes envers les études et le comportement des élèves changent également. Dans ce contexte, le système à options des gymnases, en diminuant sensiblement l'importance de la classe, entraîne un changement de l'encadrement des jeunes. » (p.32, §2).

⁸ Questionnaire (personnel plutôt qu'anonyme) comprenant p. ex. des questions de la forme « Qu'attendez-vous de vos études gymnasiales ? Avez-vous entrepris ces études selon votre décision personnelle et votre intérêt ? Vous sentez-vous soutenus (parents, amis) ? Que désirez-vous apprendre, acquérir, connaître dans le domaine de la biologie *versus* la chimie ? Etc. Dans la forme c'est, expérience personnelle, ce que nous avait demandé en son temps notre enseignant de mathématique au gymnase de la Cité à Lausanne. Il nous avait d'ailleurs dit « vous » et non « tu », car nous étions « de futurs adultes » (dixit). Ce premier « vous » de la part d'un enseignant et à ce moment-là particulier, j'en garde encore la trace indélébile, comme en quelque sorte d'un passage initiatique et d'une mise en responsabilisation. Je reproduirai donc cet acte pédagogique, très positif à mon avis.

⁹ a) « Les gymnases vaudois, une longue histoire, de nombreuses évolutions et de nouveaux défis à venir », Département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud (novembre 2006) (http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/DFjinfo_Lesdossiers_N1.pdf) et b) « Regards sur le parcours gymnasial des jeunes vaudois », URSP Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du Canton de Vaud, sous l'égide du Département de la formation et de la jeunesse (VD) (juin 2006) (http://www0.dfi.vd.ch/URSP/activites/publications/ursp_publ/06.123_gymnases_es/2006_gymnases.pdf).

Ainsi, quand bien même par exemple M. Jean Zermatten, ancien président du Tribunal des mineurs du Valais, membre du Comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant, écrit récemment dans un article relatif aux violences et incivilités chez les jeunes que, je cite, « ...de nombreux jeunes vont bien, même très bien », c'est peut-être fort heureusement le cas... ; mais il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui nous sommes confrontés à un malaise manifeste de la jeunesse, qui n'a rien de comparable, que ce soit sur le fond ou la forme, aux troubles et aux crises du passé proche ou lointain, qui ont toujours existé¹⁰.

Ainsi, au vu des divers éléments précités, je pourrais donc me représenter mes futurs élèves au gymnase de la façon suivante, si je suis assis sur mon petit nuage : une *majorité* de ceux-ci n'aura ou ne présentera manifestement pas de soucis ni de troubles particuliers, et terminera sa « crise de l'adolescence » selon des schémas « classiques » établis et décrits ailleurs dans le détail¹¹.

Je pourrais ainsi me satisfaire de la vue superficielle suivante : ce seraient ainsi *pour la plupart* des élèves studieux, (dont les filles sont d'une part surreprésentées, mais pas nécessairement dans les branches scientifiques et techniques, et, d'autre part plus performantes), relativement bien intégrés dans la société, respectueux de valeurs morales traditionnelles, dont les caractéristiques générales sont consensuelles, jouissant d'un cadre familial soutenant leur entrée au gymnase (selon les gymnases, de 38 à 63 % des parents ont expérimenté des formations longues et ont obtenu un diplôme des Hautes écoles ; note no. 9 : document URSP, graphique 12), et dont la réforme dite EVM (Ecole vaudoise en mutation) ne semble pas avoir particulièrement préterité, durant leur passage au secondaire I, leurs capacités à effectuer ultérieurement des études gymnasiales (note 9a, voir : §2.2. et §3.1. pp. 21-23). Dans ces pages cependant, différents faits révélateurs sont à signaler. Il s'agit, par exemple, de la défavorisation des garçons (p. 22):

« D'autres éléments du nouveau Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) semblent également défavoriser les garçons, comme le montre l'enquête Evamar I : « Les jeunes gens et les jeunes filles font un usage fort différent de la formation menant à la maturité... Leurs intérêts pour les disciplines sont aussi largement divergents. En effet, les gymnasiennes choisissent souvent d'autres options spécifiques et d'autres options complémentaires que leurs collègues masculins. Les choix effectués montrent que l'éventail des disciplines vues comme attractives est nettement plus large pour les gymnasiennes que pour les gymnasiens. Les gymnasiennes réalisent une meilleure adéquation entre leurs intérêts et l'enseignement. Si l'on veut une offre de formation gymnasiale également attractive pour les deux sexes, il faudrait la compléter avec des options spécifiques visant les jeunes hommes. Entrent ici en ligne de compte des disciplines telles l'histoire, la géographie et notamment l'informatique, qui sont haut placées sur l'échelle des intérêts des élèves masculins. »

De même, il apparaît que le taux global des échecs est en augmentation (car les abandons en cours d'études et la réorientation vers une voie moins exigeante, maturité vers diplôme, sont négligés). C'est là la partie visible de l'iceberg.

Il faut donc ne pas se voiler la face et édulcorer le propos: quand bien même une majorité pourra être relativement bien dans sa peau, je serai inmanquablement confronté à des adolescents ayant des problèmes. Quels sont ces problèmes ? Faisons-en tout d'abord le tour ; cela nous permettra ensuite d'en trouver les causes, pour mieux cerner ces adolescents. Grâce à ces divers éléments, nous pourrions ensuite nous figurer le fonctionnement individuel, les ressources et les besoins des adolescents, puisque je pense que le comportement personnel et sociétal de ces derniers est intimement lié au cadre familial d'une part et à l'environnement d'autre part.

Il y a 25 ans, plus de 99% de la population active avait un travail. Depuis lors, la situation socio-économique fait que les élèves sont confrontés au chômage de leurs parents ainsi qu'à leurs absence de perspectives professionnelles stables : un diplôme n'est plus l'assurance d'avoir un travail à l'avenir, et le même travail n'est plus pour la vie. Ainsi, la situation des élèves est devenue bien plus précaire que par le passé.

Il y a 25 ans, la norme était encore pour la plus grande part des élèves le noyau familial père/mère ; depuis lors, le nombre de divorces a explosé, la famille a éclaté, cette dernière est de plus en plus devenue monoparentale ou recomposée, l'autorité parentale est moins reconnue, et les adolescents

¹⁰ « Les jeunes sont malfaisants et paresseux. Ils ne seront jamais comme la jeunesse d'autrefois. Ceux d'aujourd'hui ne seront pas capables de maintenir notre culture. Les adolescents ne respectent plus les traditions et les ancêtres. La jeunesse d'aujourd'hui est pourrie jusqu'aux tréfonds, mauvaise, irrégulière et paresseuse » (Tablette d'argile babylonienne, vers 3000 avant J.-C. D'autres textes et auteurs sont à l'avenant : Ipuwer de Gizeh (-3000), Hésiode de Thèbes (7^{ème} s. avant J.-C.), Socrate (-470 à -399), Platon (-427 à -347), Polybe de Mégalopolis (-200 à -120) ; ils sont cités dans « Imprévisibles ados, difficultés et richesses » de Martine Bovay (Ed. Fabert), pp. 22-25, ou sur le site <http://www.quebecjeunes.com/medias/voir/357> (état: février 2007).

¹¹ *Psychologie de l'adolescent*, Pierre G. Coslin, Ed. Armand Collin, 2^{ème} édition (2006) ; *Les nouveaux ados, comment vivre avec ?*, Marcel Rufo et al., Bayard (2006).

sont de plus en plus laissés à eux-mêmes quand ils ne doivent pas se prendre en main personnellement voire parfois soutenir leurs parents.

Le maillage social est devenu déliquescent ; l'individualisme est roi. Pour forcer le trait, la grande masse ne se rencontre-t-elle (se côtoie) pas encore uniquement au club de foot ou au festival Paleo, sans engagement personnel marqué ? Que sont les projets communs de société devenus ?

La société est maintenant basée sur les satisfactions immédiates du consumérisme et sur le matérialisme. Qui parlait de téléphones portables, d'ordinateurs personnels, d'Ipod, de disques CD, de voyages lointains, etc., il y a encore 25 ans ? Pas grand monde.

La morale dans le contrat familial est souvent manquante ; les parents ont peu de temps et parfois le manque d'envie pour assumer leurs devoirs d'éducation, ils manquent de mots pour définir un projet de vie pour leur progéniture, ils ont de la peine à communiquer leur plaisir d'être avec leurs enfants et de montrer leur disponibilité à leur égard, ils ont de la peine à leur enseigner le monde et ses lois, vu que le rythme du monde est devenu paroxystique.

La plupart des figures séculaires de l'autorité morale ont disparu. Conséquences : baisse marquée du fait religieux, volatilité des idéaux élevés, sens et but de la vie peu clairs.

La consommation de drogues douces, occasionnelle ou suivie, est sans commune mesure avec les petites "fumettes" du passé : 40 à 50% des élèves de 9^{ème} année (secondaire I) ont déjà consommé du cannabis¹².

Enfin, l'adolescence est devenue interminable ; on en parlait déjà en... 1988¹³. Coslin¹¹ parle de l'adolescence comme « entraînant le rejet des images parentales de l'enfance en prélude à de nouveaux attachements ». Je partage son analyse disant qu'autrefois on passait de l'adolescence à l'âge adulte, alors que l'on passe aujourd'hui de l'adolescence et de la jeunesse estudiantine à la précarité puis à l'état d'actif solitaire, avant de s'établir dans une position relativement stable tant au point affectif que professionnel. Cette future précarité est-elle une raison à cet état de fait ?

C'est dans ce monde-là que l'adolescent doit faire son développement psycho-sexuel, son développement cognitif, son développement moral, gérer la sortie définitive de sa crise adolescente, se connaître soi-même comme apprendre à connaître autrui, effectuer son insertion dans le monde scolaire pour entrer ensuite dans le monde professionnel, et enfin s'intégrer comme partie prenante dans la société.

Au sujet du développement psychoaffectif et sexuel de l'adolescent, il est clair pour moi qu'il y aura une dissonance entre d'une part la maturité sociale et l'indépendance (tant affective qu'économique à l'égard des adultes), et d'autre part l'acquisition précoce de la capacité sexuelle chez les adolescents que je vais rencontrer dans ma classe. Je verrai aussi des adolescents tenaillés entre le désir de renoncer au cocon protecteur du milieu familial et celui de s'affirmer comme sujet indépendant en affirmant leurs différences devant les adultes, donc des adolescents cherchant leurs marques, leurs repères, qui pourront se manifester par certaines attitudes, l'habillement, le langage, la musique. A mon avis, une des questions principales des adolescents reste encore aujourd'hui la suivante, à savoir : "est-ce que, dans ma vie, je vais rencontrer quelqu'un qui m'aime et que je serai capable d'aimer ?". Et au niveau de la vie sexuelle, j'ai l'impression que cela a tout de même bien changé depuis 25 ans, puisqu'aujourd'hui l'expression de la sexualité est devenue plus extravertie, davantage mise sur le devant de la scène familiale ou publique, que par le passé ; la sexualité s'est très certainement banalisée et démocratisée et est, j'en suis convaincu, toujours ressentie comme une forme magistrale d'autonomie pour les adolescents¹⁴.

Au sujet du développement cognitif, ce seront des individus ayant derrière eux leur période opératoire formelle (au sens piagétien), et qui seront amenés à jongler avec la pensée hypothético-déductive. Ce seront des jeunes sensément être capables de raisonner sur un ensemble de propositions, de juger par eux-mêmes de la justesse et de la vérité de propositions mentales permettant de tirer des conclusions (inférence), conclusions elles-mêmes tirées à partir de règles de bases préétablies. Je m'attends donc à constater l'expression de la logique formelle chez eux. Bien évidemment, la maîtrise du raisonnement

¹² Voir le site de la Revue Médicale Suisse à l'adresse <http://titan.medhyg.ch/mh/formation/article.php3?sid=23217>

¹³ *Interminables adolescences – les 12/30 ans*, Tony Anatrella, Cerf/Cujas (1988), surtout le chap. 5 « Société adoléscentique ; Les éternels adolescents – comment devenir adulte ? », François Ladame, Odile Jacob (2003). L'adolescence est-elle alors comme l'éternité, très longue, surtout vers la fin ? (c/f la remarque de Woody Allen au sujet de l'éternité).

¹⁴ Et pouvant devenir chez l'adulte l'expression d'une nouvelle forme de consumérisme paroxystique... Voir *Sexe mécanique – la crise contemporaine de la sexualité*, Dominique Folscheid, La Table Ronde (2002).

hypothético-déductif, qui correspond à l'achèvement du développement de la pensée formelle, ne sera pas atteint par l'ensemble des adolescents de ma classe. Par ailleurs, ces adolescents, dans leurs progressions particulières et individuelles, seront sensibles à toutes sortes de contradictions logiques, et seront à même de choisir par eux-mêmes le type de raisonnement ouvrant au plus grand nombre de déductions possibles ; ils chercheront donc leurs propres normes et critères d'appréciation. De ce fait, ils auront un sens critique aigu voire un sens aigu de la critique, et refuseront certainement de se voir imposer des normes définies ou préétablies. Ils auront conscience du caractère personnel de leurs opinions. Enfin, ils acquerront petit à petit la maîtrise de la métacognition, puisqu'ils seront à même de penser à leurs pensées ; ils auront alors tendance à l'introspection, à élaborer de grandes théories et à tout devoir analyser¹⁵.

Les adolescents que je rencontrerai seront-ils des êtres moraux ? Grande et grave question. Auront-ils eu la chance d'être bien *éduqués* par leurs parents ? Manifesteront-ils des conduites mettant en jeu des actes sporadiques d'agressivité (dont l'observation, quasi éthologique¹⁶, est facilement objectivable) et des incivilités ? Ou bien manifesteront-ils plutôt de la violence (+370% ces 10 dernières années en Suisse), violence qui appartient au vocabulaire moral (le bien et le mal) et qui se place dans un système de valeurs ? Je suis bien conscient que cette violence est évidemment particulièrement propice à se manifester durant l'adolescence, dans des accès soudains et éruptifs, et que je dois donc m'attendre à devoir une fois ou l'autre la rencontrer. Comment alors s'en prémunir ? Prenons une image : un fameux proverbe chinois traitant de la violence dit bien que le fleuve est *violent* quand son cours emporte tout sur son passage, mais que les berges qui l'enserrent le sont également. On oublie, par cette image, qu'il peut et doit exister des bassins d'expansion, et qu'il faut de toute façon des digues pour éviter qu'en cas de crue du fleuve il puisse tout détruire et emporter sur son passage. Cela me conduit à me poser la question suivante : qu'est-ce qui peut bien, aujourd'hui, canaliser ou endiguer la "pulsionnalité" conduisant à la violence des adolescents ? Des éléments pédagogiques de réponse (écoute, dialogue, donner l'exemple, définir des règles, etc.) seront apportés en 3^{ème} partie dans ce document ; des solutions pratiques sont disponibles¹⁷.

La recherche d'identité, de la part de l'élève au gymnase, sera je pense plutôt axée sur la dimension de la personnalité plutôt que sur une dimension clanique qui était plutôt l'apanage durant leur scolarité obligatoire. Pour construire sa personnalité, il faut être ouvert –à soi, aux autres, au monde– et curieux. Ainsi, je m'attends à ce que les gymnasiens posent des questions de toutes sortes (pas seulement dans le cadre de la biologie ou de la chimie), que j'encouragerai, et auxquelles je tâcherai de répondre le mieux possible. C'est en effet peu encourageant voire assez déprimant de donner un cours face à des élèves amorphes, quand on préférerait qu'ils participent activement.

Je me verrai donc comme un enseignant "démocratique" ; à l'écoute des directives de la direction d'établissement où je travaillerai et conscient d'avoir son soutien ; hiérarchiquement séparé des élèves (il y aura réciprocité, mais pas symétrie, puisqu'il y a une différence générationnelle manifeste entre eux et moi) ; désireux de progresser et de se parfaire (formation continue) ; attentif aux conseils et suggestions des autres enseignants ayant déjà de la "bouteille" ; amené à considérer que les élèves doivent apprendre à s'auto-discipliner de manière progressive et permanente (pour leur faire comprendre qu'ils doivent se responsabiliser) ; je veillerai aussi à ne pas me complaire dans un rôle, une fonction ; je serai également observé durant mon enseignement, et pas seulement par mes élèves, ainsi je suis conscient du fait que le métier d'enseignant est également un regard réflexif de tous les instants et doit faire preuve d'éthique professionnelle¹⁸. L'enseignant démocratique crée une classe démocratique, au sens de Dreikurs et al. (1982)¹⁹.

¹⁵ Personnellement, je me rappelle des innombrables théories entre amis, visant à reconstruire un monde meilleur, et dont pas seulement les chaises du Café Romand et de la Bavaria à Lausanne en gardent un souvenir impérissable...

¹⁶ Un grand classique : *La clé des gestes*, Desmond Morris, Bernard Grasset (1978).

¹⁷ Détection et interventions précoces – Un projet entre les services et les écoles. Office fédéral de la santé publique http://www.ecoles-en-sante.ch/data/data_160.pdf

¹⁸ *Observation et formation des enseignants*, Marcel Postic, PUF (1992) ; *Les méthodes en psychologie*, Claudette Buzon et al., Bréal (1997) ; *La gestion de la classe*, Jacques Fijalkow et Thérèse Nault, De Boeck (2002), surtout les chap. 2 « L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique », 7 « Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants », 10 « Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe » et 11 « Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? » ; *Enseignant : entre la loi et l'éthique (recueil de textes)*, Eric Walther, HEP Lausanne (2006), cote BP-301-2.

¹⁹ *Maintaining sanity in the classroom*, Harper and Row (1982), cité dans *La discipline en classe* (p. 109 ; voir la note 22) : « Dans cette classe : il y règne l'ordre indispensable à l'accomplissement du travail, les élèves ont collaboré à la définition de règles, de responsabilités et de conséquences, lesquelles sont respectées ; les élèves et l'enseignant se font mutuellement confiance ; l'enseignant incite les élèves à la coopération, il ne l'exige

Je ne me verrai donc pas comme un enseignant *autocratique*, car je ne désire nullement régenter sur un ton tranchant, ni donner des ordres de petit caporal ; je ne me vois pas user abusivement de mon pouvoir, exercer des pressions de toutes sortes, exiger sans discussion la coopération des élèves, leur imposer sans autres formes de procès mes idées, et enfin les punir et les critiquer pour me faire respecter. Je ne me vois pas non plus établir seul dans mon coin les différentes manières de procéder, ainsi qu'établir seul le règlement ainsi que les conséquences des mauvais comportements auxquels je serais confronté.

Je ne me verrai pas non plus dans le rôle d'un enseignant *permissif*, puisque je considère qu'il faut des limites au comportement des élèves, et les contrôler ; les élèves perturbateurs se doivent d'être disciplinés (voir plus bas).

2) Point de vue des élèves.

La question qui m'est ici posée est, je le rappelle, de me *décentrer* en adoptant le point de vue de mes futurs élèves, et d'imaginer la rentrée en classe selon leurs attentes et leur subjectivité. Cette problématique amène immédiatement plusieurs questions cruciales. En effet : s'agit-il de la vision (attentes et subjectivités) qu'auront les élèves vis-à-vis des études gymnasiales en particulier ? S'agit-il de leurs attentes par rapport au cours de biologie ou de chimie que je leur enseignerai ?

Il est difficile de répondre à cette question si on la comprend de cette manière. Alors, je préfère raisonnablement me demander quelles sont, dans les *faits*, les appréciations que les élèves ont au niveau de leur vécu et de leurs expériences de vie, par rapport à de leur relation avec les enseignants, leur charge de travail, leur intérêt pour le contenu des enseignements. C'est une question qui fait appel à mes souvenirs personnels, car quand bien même je ne peux pas me mettre dans les cerveaux particuliers des adolescents pour découvrir leurs attentes et subjectivités, je peux évidemment me rappeler les miennes pour les transposer ici.

Ainsi, comme gymnasien, je m'attendais évidemment à ce que les enseignants se souviennent de leur propre adolescence afin qu'ils nous comprennent dans nos comportements et attitudes ; qu'ils n'aient pas d'autorité tyrannique mais qu'ils jouissent plutôt d'une autorité naturelle ; qu'ils nous donnent des conseils plutôt que des marches à suivre péremptoirs ; qu'ils soient soucieux si nous allions bien (qu'ils nous demandent "comment allez-vous" sincèrement), qu'ils ne nous soumettent pas à des rebuffades ; qu'ils nous fassent confiance ; qu'ils nous respectent (vie privée, intimité) ; qu'ils nous comprennent lorsque nous nous confions à eux (avec une certaine empathie) ; très important également : qu'ils arrivent en classe en ayant bien préparé leurs cours ! Il n'y avait rien de plus agaçant que de voir ces profs donner leur cours en l'improvisant, ça faisait je-m'en-foutiste et pas sérieux. Je ne dis pas qu'il faille débiter son cours comme un automate qui a bien appris sa leçon, mais que l'on suive, avec une certaine latitude, un "fil rouge". Un aspect important aussi est le fait que comme gymnasien, il y a toujours eu un élève de la classe qui a voulu voir jusqu'où on pouvait aller afin de faire sortir l'enseignant de ses gonds ; je me souviens que les seuls profs qui se sont fait respecter par la suite sont ceux qui ne se sont pas énervés, qui ont tout de suite mis calmement des holà et édicté des règles strictes, avec sanctions à l'appui en cas de récidive ; même en étant en colère, le message passe si l'enseignant se maîtrise et contrôle son vocabulaire. Les élèves s'attendent également que leur prof ait confiance en soi, qu'il n'ait pas de doutes existentiels, qu'il ne "transpire pas l'angoisse ou l'incertitude". Enfin, l'intérêt de l'étudiant sera aiguïsi si l'enseignant lui fait montre de sa passion, de son intérêt, de son engagement, donc bien évidemment il ne s'attend pas à trouver devant lui l'exemple misérable que pourra donner un enseignant amorphe et "mollachu" (en bon vaudois) !

L'adolescent est épris de justice et de vérité. Si ce n'est pas le cas, arrêtez-moi immédiatement ! Ainsi, dans le cadre de mon enseignement, je sais que les adolescents s'attendent à ce que je sois : i) cohérent, avec une ligne de conduite, des idées claires, et non pas le grand pourvoyeur de toutes les grandes idées bradées de bazar ; ii) solide et responsable, et pour cela il faut évidemment que pour ma part je prenne en considération les adolescents, que je puisse les cadrer, les accompagner dans leurs projets, vers les rives du monde adulte, et non ses dé-rives ; iii) une autorité (au sens étymologique) éducative ; iii) attentif, car pour l'adolescent il est primordial de se savoir être écouté ; i) disponible,

pas ; plus d'importance est accordée à la coopération plutôt qu'à la compétition ; l'atmosphère y est chaleureuse et amicale ; on y discute fréquemment de problèmes concernant tout le groupe ; l'enseignant se préoccupe davantage des progrès des élèves que de son prestige ; enfin : on y encourage les élèves à tirer profit de leurs erreurs et on les aide à le faire.

car il veut qu'on lui consacre du temps, donc : ne pas juste donner son cours et puis après dire "bon à la semaine prochaine" et puis partir.

Les besoins de l'adolescent vont tendre en fait à ne plus être le miroir de l'autre, de ne plus vivre de mimésis. Il devra apprendre à s'émanciper sur le plan affectif, de ses parents et des autres adultes dont il dépend.

3) Quels aspects relationnels et pédagogiques vais-je privilégier avec mes gymnasiens ?

Je suis conscient du fait qu'il me sera impossible de mobiliser mes élèves sans les convaincre, mais cela ne signifie pas à mon sens qu'il faille bâtir un enseignement sur ce que l'on appelle une certaine forme *d'autorité*, négociée ou imposée. Un enseignement basé sur la *discipline* est selon moi beaucoup plus productif, puisqu'il est illusoire de m'imaginer que les élèves joueront toujours le jeu (étudier par eux-mêmes ; être attentifs au cours, manifester de l'intérêt, etc.) sans réticences ni mauvaises conduites occasionnelles. Je suis également conscient que l'on ne peut pas obliger à faire apprendre par la force (c'est ce que l'on appelle plus communément la *coercition*), ainsi les lignes suivantes décrivent et argumentent ce que je pense privilégier dans ma classe, au niveau relationnel et pédagogique.

Le terme *d'autorité* est ambigu mais il dit bien ce qu'il veut dire: c'est d'une part le *droit d'imposer l'obéissance, de commander*, et d'autre part *la supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance sans contrainte avec le respect, la confiance*. Le terme d'autorité est devenu péjoratif dans ce sens premier, passé de mode : en effet, l'exercice de l'autorité peut facilement dévier vers l'autoritarisme *vieille école* (combien de fois ne l'a-t-il pas été dans les salles de classe de par le passé ?), ce qui est problématique puisque les élèves ne fonderont absolument pas leur respect sur la crainte que l'enseignant pourrait alors –supposément– leur inspirer. L'exercice de l'autorité pour l'autorité est également, je pense, un aveu de faiblesse, puisque les élèves pourront penser que l'enseignant n'a pas les ressources, les capacités à les convaincre de faire ce qu'on leur demande, sauf en utilisant la force. Il est évident que penser en termes de « rapports de force » place l'enseignant immédiatement en position de défense, de crainte de l'agression, en position risquant d'amener des conflits.

Evidemment, quand on dit que tenir une position ferme consiste essentiellement à « faire autorité », je pense qu'il s'agit plutôt d'autorité prise dans le sens d'autorité *morale* consistant à montrer quelle est la loi en vigueur dans tout contrat social, où la violence est inacceptable, et non pas à se placer dans un château fort pour se considérer tout-puissant et tout-sachant. Les élèves sont obligés à se situer dans un lien, un engagement, une connexion avec les autres : on se trouve donc là dans un apprentissage citoyen.

Comment construire alors une relation de qualité avec mes gymnasiens, pour devenir, comme dit plus haut, un enseignant *démocratique* ? Certains requis vont de soi, alors passons-les en revue²⁰:

A) Tout d'abord et dans les grandes lignes, en construisant une relation en étant soi-même compétent, c'est-à-dire en fournissant aux élèves des cours vivants, intéressants, bien présentés, avec des activités variées. Pour cela, j'ai déjà mentionné ci-dessus le fait que les cours se doivent absolument d'être bien préparés. Il n'y a pas de place pour l'improvisation ; durant tout mon cursus de recherche en virologie, il était impossible de présenter ses travaux de recherche aux autres sans avoir extrêmement bien préparé sa présentation, sous peine d'être "descendu en vville" (scientifiquement et socialement parlant... Il en va de même partout).

Ensuite, l'enseignement n'est pas un monologue : il est crucial d'être à l'écoute de ce que les gymnasiens auront à dire, ouvert à leurs questionnements et attentifs à leurs réactions d'incompréhension, à leurs demandes de précision : on ne peut pas ouvrir les yeux des élèves sur le monde en les obligeant à fermer la bouche.

Il conviendra d'encourager les élèves puisque chacun d'eux aura des capacités personnelles à mettre en valeur, et également les motiver à ce qu'ils les emploient.

²⁰ Sans que l'on doive avoir sur soi en permanence le *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*, François Muller, L'Etudiant (2004) !

Evidemment, il faudra toujours veiller à rester poli : ce n'est pas en injuriant que l'on aura une relation de qualité avec les élèves et que l'on pourra se faire respecter. Faut-il en plus être gentil, au sens étymologique ? Evidemment oui s'il s'agit d'être agréable, mais non s'il s'agit d'une technique manipulatrice pour inciter sournoisement l'élève à travailler, puisque cette gentillesse feinte et abusive fait partie des *techniques* de manipulation de toutes sortes²¹.

Il conviendra également d'être un modèle et de tenir ce que l'on dit ; comment par exemple exiger quelque chose des élèves si on ne l'applique pas soi-même. Etre conséquent dans ses actes et ses paroles, comme enseignant, est capital.

Enfin, il conviendra de faire comprendre aux gymnasiens qu'ils ne travailleront pas *pour moi*, mais pour eux-mêmes et leur avenir : il faut donc éviter de dire "vous *me* ferez ceci ou cela". C'est ainsi une manière de les responsabiliser.

B) Ensuite et dans les détails, en se fiant à un modèle ou un mélange de modèles éprouvés, analysons ce que nous entendons sous le terme de *discipline* mentionné plus haut. A ce titre, je peux me baser sur deux ouvrages fort éclairants sur le sujet²². Il serait fastidieux de tout résumer ici, alors je renvoie les lecteurs intéressés à la lecture du livre de Charles (op.cit.) traitant particulièrement des « modèles pratiques » (ceux de Dreikurs, Canter, Jones, Glassner, Gordon, ainsi que Curwin et Mendler, 2^{ème} partie, pp. 101-248), ainsi que des « systèmes personnels de discipline » (3^{ème} partie, pp. 251-334).

Le rôle de l'enseignant dans le cheminement de l'adolescent vers l'âge adulte :

Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de donner son cours et d'inculquer des connaissances à l'adolescent, mais également de le guider et de le soutenir dans son cheminement vers l'âge adulte. Les jeunes d'aujourd'hui sont confrontés à deux grands fléaux : les toxicomanies, ainsi que les violences physiques sexuelles, psychiques ; mentionnons encore la boulimie/anorexie²³.

En étant confronté à de mauvais traitements et à toute autre circonstance (toxicomanie p. ex.), je me devrai de réagir immédiatement :

- avec la direction de l'établissement, l'infirmière scolaire ;
- si possible, avec les parents. Et même si ce n'est pas possible avec ceux-ci, obligatoirement :
- avec le service de protection de la jeunesse.

En effet, nous lisons sur le site de la protection de la jeunesse du Canton de Vaud²⁴:

« Tout enfant ou adolescent en danger dans son développement physique, psychique, affectif ou social, que ce soit en raison de mauvais traitements ou de toute autre circonstance, doit recevoir une protection adéquate.

Conformément à l'article 13 de la Loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs, si ses parents sont dans l'incapacité de remédier eux-mêmes au danger, la situation est alors du ressort du Service de protection de la jeunesse, pour les mineurs domiciliés dans le canton de Vaud.

Toute personne qui, dans le cadre de l'exercice d'une profession, d'une charge ou d'une fonction en relation avec les mineurs, a connaissance d'une situation d'un mineur en danger dans son développement, a l'obligation de la signaler au Service de protection de la jeunesse. »

La marche à suivre est claire : il y a des choses à faire et d'autres à ne pas faire. La page intitulée « signaler un mineur en danger dans son développement »^{24b} est particulièrement à considérer.

²¹ *Petit traité de manipulation à l'usage des bonnetes gens*, Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, Presses universitaires de Grenoble (2002) ; *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, PUF (2006).

²² *La discipline en classe – modèles, doctrines et conduites*, C.M. Charles, 2^{ème} édition, De Boeck (1997) ; n'oublions pas non plus la méthode McCourt ! *Teacher man – un jeune prof à New York*, Franck McCourt, Belfond (2005). *Lettre à un jeune professeur*, Ph. Meirieu, ESF-France Inter (2005) particulièrement le chap. 6, et voir également le site <http://education.devenir.free.fr/MeirieuJP.htm> pour prendre la température du débat.

²³ *L'obésité de l'enfant et de l'adolescent*, Marie-Laure Frelut, Odile Jacob (2003) ; pour la Suisse, consulter *La structure de l'épidémie de l'obésité* dans le Bulletin des médecins suisses 87:1453-1459 (2006) à l'adresse http://www.saez.ch/pdf_f/2006/2006-34/2006-34-309.PDF (en particulier le chap. relatif aux structures sociales et économiques, ainsi que celui relatif à l'environnement et l'alimentation). Absolument à lire : *La liberté détruite*, Tony Anatrella, Flammarion (2001). *Violences au sein du couple et de la famille*, Forum médical suisse 6:367-373 (2006) http://www.medicalforum.ch/pdf/pdf_f/2006/2006-15/2006-15-117.PDF ; *Indicateurs de santé sexuelle et reproductive en Suisse – Monitoring*, Office fédéral de la statistique (janvier 2004) <http://www.obsan.ch/monitoring/themen/f/ZusaSexGesfr.pdf> où l'on apprend qu'en 1992 déjà, un jeune sur 10 entre 15 et 20 ans déclarait avoir subi une agression sexuelle au cours de la vie.

²⁴ a) <http://www.vd.ch/fr/themes/sante-social/protection-de-la-jeunesse/mineurs-en-danger/> et b) <http://www.vd.ch/fr/themes/sante-social/protection-de-la-jeunesse/mineurs-en-danger/signaler-un-mineur/>