

BIOGRAPHIE D'UN INSTITUTEUR

Guy VINCENT

Groupe de recherche sur la socialisation
Université Lumière (Lyon II)

*"A quoi rimerait un Hamlet
coupé du château d'Elseneur,
d'Ophélie, de toutes les situations
concrètes qu'il traverse, du texte de son rôle ?"*
Milan KUNDERA

Il y a plusieurs manières de "penser le changement en éducation". Elles ont toutes leur légitimité et leurs lettres de noblesse. S'agissant des enseignants du primaire, l'une d'elles consiste à comparer de manière descriptive les générations successives d'instituteurs: recrutement, proportion de femmes, origines sociales, idéologies, etc. On peut aussi compléter ce repérage, cette description de caractéristiques objectives par une explication, selon le schéma de la multicausalité: se demander si les enseignants (d'une génération à l'autre ou, à l'intérieur d'une génération, entre le début et la fin de carrière) ont "changé" et sous l'influence de quoi (réformes, diffusion par les revues de telles ou telles idées, pression des parents, etc.). Ce type d'approche tend évidemment vers l'objectivisme.

Si l'on a choisi de présenter ici une biographie, l'étude de cas d'un instituteur à partir de trois longs entretiens, ce n'est pas pour s'enfermer dans la singularité et le subjectivisme. Pour couper court aux interminables débats méthodologiques sur les "histoires de vie", énonçons rapidement les postulats qui sous-tendent cette recherche. Si tout individu est un "être social", un noeud de relations, si la conscience est "conscience de...", si tout point de vue sur le monde est inséparable des autres points de vue, si nous sommes situés dans le monde et dans l'histoire, alors l'histoire d'une vie rejoint l'histoire des autres: leur passé sédimenté, leurs projets élaborés dans la

situation¹. De telle sorte que l'histoire "individuelle" (d'un instituteur) ne peut se comprendre indépendamment de l'histoire "collective", et qu'elle permet d'appréhender cette dernière. Nous ne sommes enfermés ni dans une particularité ni dans un "intérieur"².

Plus exactement, l'être singulier communique avec tous les autres et leur est lié. La subjectivité est une intersubjectivité. Parler d'étude de cas ne signifie donc pas cas singulier ou cas particulier illustrant une classe logique, une famille dont on aurait construit la trajectoire sociale à partir de points communs objectifs. L'instituteur que nous avons interviewé a vécu mai '68; à sa manière bien sûr, mais à partir de laquelle on peut comprendre les autres.

S'il faut s'entendre sur le mot "singulier", il faut également préciser celui de subjectivité. Car il n'y a pas de problématique du **changement** sans précision sur l'historicité. Définir l'existence (sociale) par l'historicité, affirmer que les hommes font leur histoire, c'est dire que le changement ne leur advient pas de l'extérieur. (Si l'on n'y prend garde, c'est pourtant l'idée qu'accrédite la méthodologie causaliste que nous évoquions plus haut). La biographie permet d'échapper à la tentation de réduire le sujet à un objet. De plus, l'instituteur que nous avons choisi, sans être une exception, nous permet d'illustrer une conception de l'acteur social comme sujet historique. On verra que, entré à l'École normale en octobre 1968, il n'est pas un "enfant de mai". Militant politique dans les années '70, il avait déjà, depuis longtemps, non pas une "vocation" imposée d'instituteur, mais à la fois un projet de vie et un projet politique. Adoptant dès sa première année d'enseignement une technique Freinet, il n'apparaît jamais comme un "freinétique". Sa vie peut être lue comme une entreprise obstinée, et un dur labeur, pour donner un sens à son existence et réaliser une certaine idée de l'école du peuple. De telle sorte, qu'il se saisit (plutôt qu'il n'est saisi) d'idées pédagogiques, de tel ou tel aspect des réformes, des

¹ On aura reconnu quelques-uns des thèmes par lesquels M. MERLEAU-PONTY, après HUSSERL tentait de joindre phénoménologie et sciences de l'homme, et définissait le social par l'intersubjectivité.

² C'est pourquoi la plupart des thèmes abordés dans les autres communications apparaissent dans cette biographie.

opportunités locales, etc., pour élucider et atteindre un objectif entrevu dès le départ.

On se gardera donc de faire des grands traits de cette "carrière" la lecture que tend à imposer une certaine **vulgate** à la fois naturaliste et psychologue : "lassitude", "désenchantement", etc., d'un instituteur qui, "gauchiste" et marginal dans les années '70, devient directeur de l'école à la fin des années '80. Au cours de son histoire, cet instituteur aménage et réaménage ses relations avec les autres, - ses collègues, les parents, le village dans lequel il reste en poste depuis presque vingt ans et qui ne peut être conçu comme un "milieu" et comme une réalité extérieure, dont les changements seraient saisis de façon uniquement "objective" (catégories sociales des nouveaux habitants, vieillissement de la population...).

On trouvera donc ci-dessous une première élaboration de ce récit de vie, à partir des premiers entretiens. Les postulats théoriques qui ont été brièvement rappelés impliquent une présentation qui laisse la plus grande part au récit. Nous essayons une méthode qui permettrait de **dépasser effectivement l'objectivisme et le subjectivisme**. Dans ce compte rendu comme dans les entretiens, nous avons cherché à obtenir les éléments d'objectivation et d'"explication" (origines sociales, milieu familial, années de formation...). Mais entremêler le récit à ce repérage des caractéristiques d'un être et du déroulement d'une carrière, c'est, avant tout, se donner le moyen de ne pas manquer la relation de signification que le sujet établit entre les aspects de sa vie. Par exemple, le rôle que jouent dans cette histoire la profession du père, le niveau d'études de la mère, etc., ne peut être appréhendé indépendamment du sens que leur donne le sujet : à plusieurs reprises, l'interviewé revendique ses origines ouvrières, place sous ce **signe** plusieurs de ses orientations passées et présentes ³. Cependant, à ses propres yeux et de son propre aveu, ce

³ Il a fallu tenir compte dans l'entretien et il faut tenir compte dans l'interprétation du fait que celui qui fait l'interview est perçu comme sociologue et que l'interviewé a une culture sociologique. D'où non seulement des références à des ouvrages, à des théories de l'école, mais aussi parfois un regard objectivant porté sur sa propre histoire (en particulier l'interviewé n'a pas été questionné, au départ, sur sa famille). Mais sa posture générale est plutôt celle de ce personnage de Kundera : "Il m'est resté cette curieuse conviction que tout événement qui m'advient comporte en

sens ne lui est pas toujours accessible. Il y a donc, pour le sociologue, dans l'entretien ⁴ et après l'entretien, tout un travail d'interprétation à faire. Nous nous contentons ici d'esquisser et de proposer certaines de ces interprétations.

BIOGRAPHIE

Né en 1948. Scolarité dans un cours complémentaire, puis, après la 3ème, dans un lycée (région parisienne).

Père ouvrier du livre, militant syndical et politique, catholique (A.C.O.)⁵. Niveau d'études : C.E. Autodidacte. Mère employée de banque avant son mariage; brevet.

Fait de la musique avec un groupe de copains; joue dans les bals; chanson.

Responsable J.O.C.

Baccalauréat "Maths élém." en 1967.

Fait la connaissance de sa future femme, qui habite une grande ville de province et a un emploi de secrétaire. Echoue à entrer dans une école supérieure technique de cette ville. S'embauche comme magasinier dans une entreprise alimentaire. N'a pas d'activité syndicale. Ne participe pas au mouvement de '68 (est seul à faire grève dans l'entreprise): dit n'avoir pas été "en phase", malgré les critiques de l'enseignement qu'il faisait avec la J.O.C.

Entre à l'Ecole normale en octobre 1968. Dit qu'elle ne lui a pas beaucoup apporté. Lit les pédagogues (DECROLY, FERRIERE...). "Découvre" FREINET à partir d'exposés de normaliens. La deuxième année, fait son stage (trois mois) dans la banlieue d'une grande ville.

plus un sens, qu'il signifie quelque chose... Je ne puis réprimer ce besoin de continuellement déchiffrer ma propre vie". (*La Plaisanterie*, Folio, p. 235).

⁴ Le type d'entretien auquel nous nous référons est celui que définissait Henri LEFEBVRE dans *La critique de la vie quotidienne*.

⁵ Voir la signification des sigles après la bibliographie (N. de J.C.).

Déclare avoir appris à faire une leçon, mais pas à "tenir compte de ce que sont les enfants, de leur niveau". Veut "s'adresser à leur compréhension", notamment en mathématiques (ex. : numération). Tente sa première expérience de journal scolaire, sans bien maîtriser "ce qu'il y avait à mettre dans cette technique". "Je ne sais pas si j'avais bien les notions de programmation, d'organisation des activités de l'ensemble de la classe et surtout de son évolution au cours de l'année".

A l'E.N., continue à faire de la musique avec deux camarades.

1970-71, débuts dans une école rurale à deux classes. Classe d'élèves âgés de 2 à 6 ans (maternelle et C.P.).

"J'avais un peu étudié les écrits de FREINET, mais peu travaillé avec des gens du groupe Freinet. J'avais décidé, bien sûr, de travailler selon la méthode naturelle de lecture... Est-ce que les enfants lisaient bien, - avec mes critères de maintenant ? Ça je ne sais pas du tout... Je me souviens d'un enfant qui n'avait pas appris à lire comme il faut... Je l'aurais en classe maintenant, je crois que les problèmes seraient à peu près les mêmes..."

[Dans sa formation, cet instituteur ne semble pas avoir été marqué par les idées de mai '68. "J'ai dû travailler dans l'esprit Freinet de l'époque. Mais l'esprit Freinet de l'époque, c'était aussi avec beaucoup d'idées sur la non-directivité, puisque c'est ce qui circulait à cette époque-là. J'ai dû lire *Libres Enfants de Summerhill*... Bon... Je ne sais pas quelle conclusion en donner" ...]

[Au cours des entretiens, cet instituteur dit souvent: "Je ne sais pas". Il ne cherche pas à reconstruire à tout prix le sens qu'a eu, à l'époque, tel ou tel élément de son histoire. Cependant, il tient visiblement à marquer quelques fils conducteurs: la musique, FREINET...]

"J'ai dû travailler à cette époque-là tout ce qui était organisation de la classe...: avoir des 2 ans qui se promènent dans la classe... et puis apprendre à lire, à côté, à des élèves qui avaient plutôt envie d'aller jouer avec les petits... Je m'en souviens comme d'une période agréable. Les rapports avec les parents étaient bons."

Q : "Vous dites : "J'ai travaillé tout ce qui était organisation."
Comment ?"

R : *"En lisant assidûment tout ce que disait FREINET sur l'organisation d'une classe. Et puis, j'ai eu à ce moment-là un conseiller pédagogique qui était un 'institut Freinet', comme on disait. Donc il a dû m'apporter quelque chose à ce moment-là."*

Participe de manière non régulière aux réunions du groupe Freinet. Mais est déçu par l'aspect "brouillon" des "échanges entre praticiens". *"Je crois que moi, j'étais plutôt en recherche d'une théorie... de comprendre pourquoi ça marche, pourquoi ça ne marche pas. Plutôt que d'avoir un copain qui me dit : "Tiens, il y a ça qui marche chez moi; voilà ce que je fais, essaie-le!"*

Il oppose à ce côté pratique et brouillon des réunions Freinet, les réunions syndicales : *"Il est possible que ça me soit apparu plus important à l'époque. Déjà durant mon temps à l'E.N. je m'étais syndiqué au SGEN... J'étais déjà militant, participant aux réunions du conseil syndical... Je ne parlais pas du tout de pédagogie concrète. Par contre, au SGEN, je me suis battu sur toutes les notions comme: "Qu'est-ce que la culture populaire, la culture ouvrière?" Mon appartenance à la classe ouvrière, à laquelle je tenais... Chercher à expliquer ce qu'il peut y avoir de différent entre culture ouvrière et culture bourgeoise, avec les discussions qu'il pouvait y avoir à l'époque... Je crois que c'est ce qui m'intéressait le plus à ce moment-là. Alors je retrouvais dans les lectures, dans les écrits de FREINET, d'Elise FREINET - Naissance d'une pédagogie populaire - je trouvais des réponses aussi. Freinet a avancé un certain nombre de solutions dans ce sens-là, réfléchissant sur une pédagogie qui se construit sur du concret, sur l'expérience. Et, pour lui, ça avait une relation avec ce qu'il avait pu lire des théories de la connaissance et de l'acquisition du savoir qu'il peut y avoir dans le marxisme."*

- 1971-72, un an d'armée. Au retour, est nommé à L..., où il est encore. (Une école "de garçons", une école "de filles", avec un directeur et une directrice).

"Les instituteurs précédents avaient créé une classe spéciale où on mettait tous les élèves embêtants... Là dedans, il y avait des élèves à progression difficile, il y en avait qui pouvaient suivre une scolarité à peu près normale, mais il y avait aussi des élèves tout simplement embêtants... Et j'ai pris cette classe-là, bien sûr! En me disant : "On ne peut pas supprimer d'un seul coup cette classe-là." Et puis, il y avait une remplaçante qui était nommée, et je pensais que ce n'était pas très judicieux, - même si j'étais moi aussi débutant, mais normalien, - de donner à une remplaçante une classe qui serait plus difficile.

J'ai pu, à ce moment-là, obtenir sur les fonds de l'école l'achat de la première imprimerie, puisque à élèves difficiles et 'anormaux', il fallait des méthodes 'anormales'. Et au début, le fait que j'aie des méthodes pas tout à fait habituelles a été plutôt bien perçu..., avec ces enfants-là, qui se sentaient bien à l'école, et qui ont fait des tas de choses bizarres. Moi aussi, je devais être un peu bizarre, soyons francs. Il y avait un moteur de 2 CV sous le préau; de temps en temps, on démontait le moteur et puis on le remontait. C'étaient les élèves qui m'apprenaient, parce que, moi, je n'y connaissais pas grand chose...

Donc, on a fait à ce moment-là des journaux... Et ce qui m'intéressait, c'était de fonctionner en classe Freinet, de foncer beaucoup sur l'expression, et en même temps en espérant greffer des apprentissages là-dessus... Une partie des élèves avait 16 ans (fin de la scolarité obligatoire). Les rapports avec les élèves étaient intéressants. Je pense que au moins sur la vision de la vie, de la société, de ce qu'on pouvait y faire, la vision de ses propres capacités à apprendre certaines choses, à se connaître un peu mieux, je pense qu'ils ont appris des choses... Mais je n'en faisais pas des élèves capables de rentrer à nouveau dans le cycle normal...

Après, on a décidé de supprimer cette classe petit à petit. Le passage a été difficile... Les élèves 'normaux' qui arrivaient dans cette classe, on comprend que leurs parents se posent des questions... Dans cette classe, les élèves eux-mêmes m'avaient dit : "Ici, c'est la classe-poubelle." C'était déjà le mot que eux-mêmes se donnaient, qu'ils avaient dû entendre dire par les autres. Par étapes, on s'est retrouvé

dans une classe 'normale', et alors là, continuer des méthodes qu'on avait crues bonnes pour les 'anormaux', ... effectivement, ça choquait les gens. Et puis, c'est vrai que les méthodes elles-mêmes choquaient les gens...

Comme critique de ma manière de travailler dans cette période [aucune question n'a été posée : l'auto-critique est "spontanée"], je dirais que je n'ai jamais réussi à faire ce que j'envisageais... J'ai l'impression que j'ai toujours fait vivre deux situations différentes dans la classe : une situation bien classique avec cours magistral pour les apprentissages fondamentaux (grammaire, maths...) ..., sans trop réussir à préparer des activités où il y a vraiment expérience, qui permettent d'acquérir une notion nouvelle à partir de sa propre expérience. Par exemple, en français, manipulation de la langue sur ses propres textes... Je parlais très souvent de textes des enfants..., mais je pense que c'était quand même moi qui dispensais le savoir. Et, à côté de ça, des activités d'expression, avec le journal, et puis la correspondance, des choses comme ça où je pense que les enfants se rendent compte de leur capacité à s'exprimer, mais où je ne donnais pas forcément les clefs, les moyens de progresser dans cette expression-là aussi...

Je ne sais pas si d'autres instits Freinet arrivent à faire la symbiose, l'osmose entre la démarche d'expression de tout ce qui vient de l'enfant et... l'acquisition de connaissances, la construction de son propre savoir".

Q : "Vous vous situez vous-même comme instit Freinet ?"

R : "Je pense que j'ai toujours essayé de fonctionner comme cela. Je me place, en tous cas, comme une **classe coopérative**, où les grands choix d'organisation de la classe, les projets qu'on se donne, sont des choix de l'ensemble de la classe."

- Responsabilités syndicales à cette époque, avec "décharge": mi-temps, puis quart de temps. Après la "classe-poubelle", "tout allait dans le même sens pour que les parents me tombent dessus".

[Dit avoir travaillé en relation étroite avec ses remplaçants dans la classe.]

Après avoir suivi une formation syndicale, est chargé d'animer des stages soit avec des personnels de l'Education nationale, soit avec des adultes de toutes professions. Devient représentant du SGEN à l'Union départementale C.F.D.T.

"Dans mon activité syndicale, j'ai appris à préparer des réunions, à les organiser, à les diriger..., enfin tout ce qui concerne la vie d'un groupe adulte, avec des ressemblances avec ce qu'a pu dire FREINET. Et ce qui va beaucoup m'intéresser, c'est tout ce qu'on peut trouver dans les livres d'OURY (la pédagogie institutionnelle, qui n'est pas complètement séparée de FREINET). J'y trouve au moins une chose qui m'intéresse: c'est l'institutionnalisation de la vie de la classe: le conseil de classe, la vie coopérative, la préparation des réunions..., tout ce qui est organisation de la classe, de toutes les tâches, les responsabilités que peuvent prendre les enfants. Voilà... Dans le même temps, je retrouve la même chose dans ma pratique syndicale... J'ai rencontré des militants syndicaux qui avaient beaucoup travaillé la relation pédagogique avec les adultes... On a beaucoup échangé..."

A cette époque, je fais aussi un stage avec des gens qui se réclament de la pédagogie institutionnelle. Mes conceptions, à cette époque-là, c'est en gros: "Organisons bien la classe, et si on l'organise bien, il se passera les phénomènes indispensables pour que les enfants qui ont des problèmes, - et des problèmes psychologiques importants -, les règlent au sein de la classe..." Mais je n'ai pas vu, - ou je ne m'en suis pas aperçu -, des enfants ayant de gros problèmes se débloquer tout d'un coup..."

Le poste de secrétaire du syndicat le conduit à participer aux débats et luttes politiques, soit internes à la C.F.D.T., soit dans les relations avec la FEN. Représente la C.F.D.T. au CDAL. *"C'était important pour moi, - me sentant d'origine ouvrière - d'être dans un syndicat ouvrier et non pas un syndicat d'enseignants uniquement... Et ça a été un cheval de bataille pour moi: avoir une attitude d'ouverture..., d'ouverture de l'école sur le quartier, sur les associations qui nous entourent, sur les parents..."*

[Il passe sans cesse, dans l'entretien, des activités syndicales à l'école, tout en se défendant d'avoir fait "*de la pédagogie*" dans le syndicat.]

- A la même période (après 1972) adhèrent et **militant d'un parti** d'extrême-gauche (il a lu "*un peu plus*" MARX et "*discuté avec des gens*" au cours de son service militaire).

"Avec du recul, je pense avoir eu alors l'envie d'une théorie qui permette de comprendre ce qui se passe dans le monde... La pratique politique, et syndicale d'ailleurs, me permet de dire maintenant: il faut des théoriciens, mais ils ne peuvent pas nous donner cela."

Déclare avoir toujours séparé activité syndicale et activité politique (refus de "*noyauter*"). Malgré cela, "*le fait d'appartenir à un parti d'extrême-gauche faisait que les gens qui travaillaient avec nous, au syndicat, étaient très méfiants de ce qu'on pouvait faire et proposer.*"

Cesse ses activités politiques dans ce parti en 1981.

- Invité à parler sur le rapport entre activités politiques et syndicales d'une part, activités professionnelles d'autre part, il déclare :

*"Là, dans ma pensée ou ma pratique, il y a des évolutions... vers 1972, j'ai dû lire **L'école capitaliste en France**... J'avais l'idée que globalement l'école n'est qu'une expression de la société... et que le pouvoir des enseignants de transformer l'école était quand même très limité... Je n'ai pas d'ailleurs une idée très différente maintenant: le rôle de sélection de l'école, qui était dénoncé à cette époque-là, je crois qu'il existe encore, malgré toutes les transformations... Malgré qu'on se dise: on lutte contre l'échec scolaire, je ne crois pas qu'on modifie fondamentalement le rôle social et politique de l'école...*

Une pensée comme celle-là a amené un certain nombre de militants, plus ou moins marxisants, à dire : "La pratique pédagogique n'a pas beaucoup d'importance, puisque l'école, de toute façon, elle est ce qu'elle est..." Je me demande encore comment j'ai pu faire. Car, dans ma pratique pédagogique, j'ai toujours eu une pratique de transformation, au moins de mon petit bout de classe, et même de

l'école, puisque j'ai fait des propositions pour que l'école de L... prenne un visage différent...

Donc, comment expliquer ça?... Les partis politiques ou les syndicats eux-mêmes ne réalisent que ce que la société civile est capable d'accepter. Les limites que l'on ressent dans l'école ne sont pas simplement des limites imposées par le gouvernement, -de gauche ou de droite-, c'est aussi des limites qui viennent de la société telle qu'elle est, de ce que pensent les gens."

"C'est vrai qu'il y a des choses qui bougent dans l'école, et, effectivement, je ne pensais pas que ça pourrait évoluer aussi rapidement à une grande échelle.

Alors, pourquoi est-ce que ça évolue?... Si on a des discussions avec les gens sur ce qu'on attend de l'école..., sur ce qu'on doit apprendre à l'école, je ne pense pas qu'il y ait une grosse évolution depuis 1972, quand j'ai commencé à L... Mais par contre, il y a eu une évolution dans la demande des gens, la demande des parents par rapport à leur enfant. Là, il me semble que c'est très net. On est passé d'une période où on demandait à l'institut de faire son programme, un point c'est tout. C'était un bon instit s'il savait se faire respecter et s'il pouvait faire son programme dans l'année. Et maintenant, je pense assez nettement que les gens demandent, nous demandent une attitude vis-à-vis de chaque enfant, pour pouvoir prendre en charge les problèmes de chaque enfant... C'est cette notion d'échec dans l'école, qui est bien dans les consciences maintenant, et qui amène les parents à nous demander un enseignement plus individualisé...

Ça amène à accepter des attitudes différentes [de celles d'autrefois] de la part des instituts dans l'école..., à accepter qu'on ait des pratiques pédagogiques différentes...

Et puis, je pense qu'il faut aussi ajouter que l'arrivée d'un gouvernement de gauche a permis d'accélérer les choses... Le travail fait par SAVARY, moi j'y ai beaucoup cru, et ça m'a intéressé: la consultation-réflexion a amené dans pas mal d'écoles un début de réflexion. Les ZEP ont amené une réflexion particulière, en prenant en charge des problèmes bien concrets... Ce qui a amené une

transformation à large échelle de la pratique pédagogique, et pas uniquement des contenus. D'ailleurs, à propos des contenus, je trouve qu'ils n'ont guère changé, ou ils ont changé dans le mauvais sens."

Q: "C'est-à-dire?"

Relancé par cette question, l'instituteur expose ce qu'était la pédagogie d'éveil. Elle décloisonnait les matières et permettait à certains de *"suivre d'un peu plus près les intérêts des enfants"*. Ce qui était encore flou dans cette réforme, qui ne précisait pas ce qu'il était important d'apprendre à tel âge, commençait à se préciser à l'époque de SAVARY.

"Et puis CHEVENEMENT nous a tout mis en l'air. Je crois qu'il y a eu l'influence de divers lobbies, les historiens par exemple; mais aussi, dans l'opinion publique, on finissait par dire: "Les enfants ne savent plus rien." On s'est retrouvé donc avec des programmes très chargés... Les échos que j'ai des collègues qui sont dans les environs, c'est: "On n'a pas le temps de travailler sérieusement... Cette fois-ci, on est revenu en arrière".

Je parle de l'histoire, parce que c'était le grand sujet, mais pour le reste c'est pareil. Si on boucle son programme, on fait de l'histoire à l'ancienne... Je pense qu'il y a des techniques de lecture de documents (cartes, statistiques, etc.) qui me semblent plus importantes à acquérir, qui peuvent rester plus durablement dans la formation, et sur lesquelles on passe complètement parce qu'il y a un programme trop chargé, et parce qu'on nous demande à nouveau de faire ça dans la chronologie... Je me donnerais facilement comme objectif en histoire de simplement lire des textes, de faire du travail de lecture..."

"Et puis il y a eu, je crois que c'était à l'époque de SAVARY, tout ce qui permettait un début de travail en équipe. Auparavant, on en parlait comme revendication dans les syndicats et les mouvements pédagogiques... A L..., on a commencé du travail en équipe pour la musique; et on a décidé de créer une bibliothèque-centre de documentation."

"Je pense que dans les écoles, la pratique se transforme... Même si on peut critiquer ce qu'on fait en informatique, ça a pour effet qu'on dise: "Il faut moderniser notre enseignement". Et quand on a introduit l'informatique dans une école, ça voulait dire obligatoirement travailler à plusieurs..."

"Et puis, certainement une chose qui a transformé la vie dans les écoles, c'est les "Ziliens", - chargés de remplacements dans un secteur... Ça donne une vie dans l'école, c'est-à-dire que de temps en temps on sort de sa classe, ou de temps en temps on parle un peu de ce qu'on fait dans sa classe... Auparavant on ne parlait pratiquement pas, ou alors, à la récréation, on parlait des élèves qui nous embêtaient..., des cas spéciaux..."

Interrogé sur ses relations avec les autres instituteurs de l'école avant l'introduction du travail en équipe, il précise que dans une école, au milieu de collègues pratiquant une pédagogie traditionnelle, un instituteur Freinet dérange et qu'il lui est difficile de discuter de pédagogie. Il avait cependant des discussions avec Mme G., la directrice (à laquelle il a succédé récemment): elle rencontrait chaque année des difficultés pour apprendre à lire à ses élèves du C.P., et il cherchait à la "déculpabiliser", en déclarant qu'avec les méthodes actuelles, il y a inévitablement des échecs: "C'est les statistiques qui nous le disent".

[Il ne semble pas y avoir, chez cet instituteur, de fatalisme sociologique :]

"S'il y a un pourcentage d'échecs, ça veut certainement dire que nous, on a à revoir notre pédagogie. Mais avec ce qu'on nous a appris à faire, pour l'instant..."

Il évoque FOUCAMBERT pour la lecture, et répète son attente à l'égard des "théoriciens", en particulier de MEIRIEU, qui "arrive à faire une synthèse entre plusieurs approches", qui apporte des éléments de compréhension des méthodes, ou plutôt de leurs diverses étapes. Par exemple à propos du projet: "Ce n'est pas parce qu'on réalise un projet, (si on l'a pris comme ça, au hasard) qu'on acquiert de nouvelles notions... Si on se donne des projets, il faut être beaucoup plus précis sur les obstacles que l'on veut faire franchir."

Il marque cependant les limites des changements: "On ne s'en sort toujours pas avec les élèves qui auraient le plus besoin de nous. Les élèves en échec, moi pour l'instant, je n'arrive pas à les sortir de leur échec, même avec des techniques nouvelles... Ce doit être le pourcentage qui correspond aux statistiques." [Cette affirmation contredit ce par quoi il déculpabilisait sa collègue.]

[Il y a cependant un résultat dont il souligne l'importance, - et qui découle moins de techniques que d'une pratique globale appelée classe coopérative, - c'est le plaisir des enfants et l'approbation des parents.]

"Je pense quand même que les enfants prennent un certain plaisir à vivre dans ma classe... Alors, c'est au moins ça... J'ai dû affiner mes techniques d'animation de la classe coopérative, mais j'ai une pratique qui ne change guère depuis longtemps". "Il y a de plus en plus de parents qui me disent clairement: on est content de mettre nos enfants dans votre classe, parce qu'au moins ils sont contents d'aller à l'école."

Il souligne le contraste avec le début de sa carrière, et aussi limite la généralité de son affirmation sur "les parents" ⁶ :

"Il y a quelques années, c'était suspect que des enfants soient contents d'aller à l'école..., c'était suspect..."

"Il y a une avancée dans les idées des parents. Il y a une attente, vis-à-vis de l'école, qui se transforme... C'est vrai pour certains parents, peut-être pour certaines classes sociales... Peut-être qu'à L..., on est favorisé de ce point de vue..."

⁶ C'est seulement dans l'entretien suivant que l'instituteur en viendra aux changements du village. Disons pour l'instant que malgré une limitation du nombre des lotissements, le village, situé à peu de distance d'une grande ville, a vu arriver de nouveaux habitants. Bien que relativement peu nombreux, ils ont provoqué une accélération des changements de comportements (dans le domaine des sports, de la santé, de la culture...). La municipalité n'a pas changé de couleur politique, mais un nouveau maire, plus jeune que les précédents, a cherché des améliorations.

[L'instituteur revient ensuite de lui-même sur le problème, déjà évoqué à propos de son début de carrière, de l'impossibilité d'intégrer le travail des "matières fondamentales" - français et mathématiques - au travail relevant du fonctionnement en classe coopérative et des projets. Il s'en déclare d'autant plus "insatisfait" que cette difficulté est liée à une autre : ce sont selon lui les mêmes élèves qui sont les plus actifs dans les deux séries de travaux, de sorte que s'effondre l'espoir de sauver de l'échec, par une pédagogie "à partir de l'expérience", les élèves les plus défavorisés du point de vue social et culturel...]

"Je ne suis pas encore satisfait de ma manière de travailler. Je n'arrive pas encore suffisamment à travailler, en français et en maths, sur des projets qui intéressent vraiment les enfants et dans lesquels l'activité elle-même permette de faire des acquisitions... Par exemple, on fait de la correspondance, mais tout le travail de grammaire, conjugaison, orthographe, et même rédaction, ne tient pratiquement pas compte du travail fait en correspondance. Ça reste deux choses à part, l'une à côté de l'autre..."

Je pense que c'était bien de se donner un projet comme partir en classe de neige. Je m'étais dit : "Il y a tout le travail préparatoire; donc on fait un projet financier, on écrit des lettres pour obtenir des financements, pour réserver des maisons. Il y a tout un travail d'écriture et de calcul". Alors, effectivement on le réalise ce travail-là. Et quand on le réalise, on fait des mathématiques bien vivantes... Mais je me rends bien compte que ça intéresse un petit groupe dans la classe; et pour les autres, c'est un problème [d'arithmétique] comme un autre..."

Je ne trouve pas que ça mette au travail. Alors qu'au début je pensais que dans les classes populaires on ne travaillait que sur du concret..., n'exagérons pas, - il y avait besoin de quelque chose de concret. Et les élèves qui sont en échec, souvent de milieux défavorisés, c'est pas eux qui vont se mobiliser sur le projet de partir en classe de neige, et qui vont trouver intéressant, d'un seul coup, d'écrire des lettres pour réserver une maison."

[Interrogé sur l'emploi du temps de la classe coopérative, et précisant qu'il y a une heure de réunion par semaine (1/2 heure prise

sur l'horaire de français, 1/2 heure sur l'instruction civique), l'instituteur tempère ce dernier propos, ou pense le corriger (mais on notera qu'il parle de "français oral") en ajoutant:]

"Là [en réunion], je pense que tout le monde participe, même des enfants ayant des difficultés de français, par exemple. Quand ils ont quelque chose à proposer, ils le font; quelquefois, il y a une grande tension, ou un grand intérêt pour ce qui se dit. Donc, là au moins, il y a du français oral, pas toujours bien contrôlé certes, parce que je n'interviens pas pour reprendre ce qui est mal dit. Mais au moins on s'exprime. Et il faut arriver à préciser sa pensée, que ce soit en bon ou en mauvais français..."

[Invité à parler d'une autre innovation, récente et visible de l'extérieur - non seulement par les parents mais par les gens du village -, il se dit intéressé à en "faire l'historique".]

Au moment où il a mis fin à ses activités syndicales (sans "nier l'importance du syndicat"), il a eu le temps de réaliser ce à quoi il pensait auparavant : le **travail en équipe** avec ses collègues. Un premier pas est réalisé grâce à un intervenant en musique, et en collaboration avec la directrice Mme G...

"Il y avait deux choses : profiter de l'intervenant en se disant: nous aussi on est musiciens, donc on intervient aussi en musique en redivisant les élèves en groupes, et d'un autre côté on se donne aussi un projet de production... Au début, on s'est donné comme objectif de faire des contes musicaux. L'idée, c'était de faire produire de la musique aux enfants, de dire : "La musique comme le reste c'est de l'expression, et on doit montrer aux enfants qu'ils sont capables de s'exprimer et leur donner la possibilité de créer".

On a donc créé une histoire avec tous les enfants ensemble. On avait une équipe chargée d'approfondir l'histoire, de l'écrire en détail, une équipe chargée de faire des musiques; on chantait, un peu comme à l'opéra... Pour que tout le monde soit bien occupé, les collègues non musiciens se sont chargés des décors, des costumes...

C'est au cours de ce travail qu'on a pu commencer à s'apprécier: je crois que ça ne va pas plus loin au départ le travail en équipe. Ça

nous a permis de nous faire profiter les uns les autres de nos compétences, pour avancer dans notre pratique pédagogique".

[Auparavant, il a justifié le travail en équipe comme un remède à la fatigue, due selon lui à la culpabilisation causée par l'échec scolaire, et comme un moyen de contourner les différences "idéologiques" entre instituteurs, d'éviter les discussions stériles pour faire "avancer" les pratiques pédagogiques.]

"Et puis on a eu un conseiller pédagogique en musique, qui nous a apporté beaucoup de choses: des consignes un peu strictes, se donner un cadre pour créer plus facilement... C'est de là que sont partis nos projets de montages diapos: si on est arrivé là, c'est que la photo m'intéressait, j'avais envie d'en faire, donc j'ai fait la proposition. Mais il y avait une autre raison: si on présentait nos contes musicaux à la fête de fin d'année, personne n'entendrait rien. C'est alors que j'ai pensé les mettre sur cassettes et les présenter avec des images: le produit qu'on présente est un produit fini".

[Sans bousculer la traditionnelle fête de fin d'année dans la cour des écoles, l'instituteur monte donc, avec ses collègues, un spectacle qui est présenté en soirée, à la salle des fêtes, avec le concours du 'Sou des écoles' pour le buffet de l'entr'acte. Y assistent les parents, mais aussi une partie de la famille des élèves, le maire et des conseillers municipaux, l'inspecteur, le D.D.E.N., etc.

Selon l'instituteur, qui souligne que le travail en équipe de collègues est aussi un travail d'équipes d'élèves et que le produit final est celui de l'école, c'est toute "l'ambiance" de l'école qui a changé:]

"Il y a pas mal de gens qui sont passés par l'école et qui nous disent : "Il y a dans votre école une ambiance différente de celle de la plupart des autres". La première année qu'on a travaillé en équipe, il y a des parents qui m'ont dit : "Qu'est-ce qui se passe ? Il y a un changement dans l'école".

Je pense que au moins dans les relations, il y a des choses nouvelles.

Il n'y avait pas que la musique. Il y a la bibliothèque: ça impliquait un travail régulier avec des parents pour qu'ils interviennent... Cette année, on se permet même d'envoyer les enfants tout seuls à la B.C.D. : ce sont des C.M. qui en sont responsables...

[Interrogé sur les origines de l'idée de travailler en équipe, l'instituteur répond que ses intentions sont antérieures aux directives officielles:]

"C'étaient des idées qui avaient cours depuis longtemps, au moins au SGEN... Le thème de l'ouverture, c'est certainement lié à l'affiliation à la C.F.D.T. : l'école ne doit pas être quelque chose de fermé, l'école c'est l'affaire de tous les travailleurs...; il faut que les parents puissent dire leur mot... On s'est fait taper dessus assez souvent pour défendre ces idées-là!"

[Le projet était donc antérieur à 1981, mais les "textes officiels" n'ont pas été sans influence dans le changement:]

"Dès qu'on fait un travail en équipe, nos supérieurs hiérarchiques sont intéressés puisque c'est écrit dans les textes! Et je sais que M. P... [l'inspecteur] a été intéressé par le travail qu'on a fait avec l'intervenant en musique. Ça m'est souvent revenu aux oreilles par des collègues: il nous citait en exemple..."

A partir du moment où c'est devenu quelque chose d'officiel, on se sent les coudées plus franches. Les collègues, quand on leur fait des propositions, se disent un peu moins : "Qu'est-ce que c'est que cet hurluberlu?"

[Aujourd'hui, l'instituteur reprend ce qui a été réalisé en musique dans de nouveaux types de "projets" centrés sur la poésie, ou sur les arts plastiques. La directrice de l'école, Mme G., et le directeur M. M. ont pris leur retraite, à peu près à l'époque où un gouvernement décidait un statut nouveau des maîtres-directeurs. L'instituteur est devenu directeur, et conçoit son rôle comme celui d'un "animateur d'équipe" pédagogique. Il participe à deux commissions municipales.]

LISTE DES SIGLES

- A.C.O. = Association catholique ouvrière.
- B.C.D. = Bibliothèque - centre de documentation.
- C.D.A.L. = Comité départemental d'Action laïque.
- C.E. = Cours élémentaire.
- C.F.D.T. = Confédération française du Travail.
- C.M. = Cours moyen.
- C. P. = Cours préparatoire.
- D.D.E.N. = Délégué départemental de l'Education nationale.
- E.N. = Ecole normale.
- F.E.N. = Fédération de l'Education nationale.
- J.O.C. = Jeunesse ouvrière catholique.
- S.G.E.N. = Syndicat général de l'Education nationale.
- Z.E.P. = Zone d'Education prioritaire.