

INTERMEZZO OU LA COHÉRENCE INTERMÉDIAIRE

Patrice HEEMS,
Classe d'adaptation, Ecole P. & M. Curie,
Fresnes-sur-Escaut

Interrogez n'importe qui, le premier quidam qui vous tombe sous la main, votre concierge, votre percepteur si vous lui adressez encore la parole, votre crémier, vos petits neveux, n'importe qui enfin et demandez lui pourquoi on devient maître d'école. Ah ! le magnifique tissu de poncifs éculés que vous êtes assuré alors de recueillir : la vocation, le désir de transmettre du savoir, ou peut-être, c'est à la mode, le souci d'une situation stable, la perspective d'une retraite assurée, voilà ce qui, aux yeux de beaucoup, pousse ces milliers de barbus (les instituteurs sont tous barbus, tout le monde sait cela !) à se diriger tous les matins, sauf pendant les vacances (les instituteurs sont tout le temps en vacances, tout le monde sait cela !) vers l'école du quartier où ils vont affronter 25 gamins pendant 6 heures.

Je ne dois pas être, normal : je n'ai pas eu la vocation ! Jules, le grand Jules (Ferry, bien sûr), n'est pas venu me visiter en songe afin que je boute l'illettrisme hors de France. Je me soucie de ma retraite comme d'une guigne et je ne suis jamais parvenu à me persuader que l'on puisse tenir dans un métier pareil avec pour seule motivation la crainte du chômage. Je suis devenu instit par hasard et nous sommes une majorité à être dans mon cas : on essaye avec plus ou moins de succès de poursuivre des études, un jour on passe un concours, comme ça, pour voir, parce qu'on a besoin de sous, parce qu'on a envie de quitter la fac, d'être enfin adulte, parce qu'on connaît quelqu'un qui nous a dit que c'était un métier agréable... Bref, on passe un concours et, quelques semaines plus tard, ILS sont devant nous et c'est alors seulement qu'on se met à réfléchir... Trop tard !

C'est qu'il s'en véhicule des stéréotypes sur la profession d'instituteur ! Un des plus répandus étant que c'est un métier routinier dont il se dégage une image désuète, un peu poussiéreuse. Avez-vous déjà remarqué comment apparaissent les maîtres d'écoles dans la publicité ? Vêtu d'une austère blouse grise couverte de craie, avec une ceinture ridiculement nouée presque au niveau des aisselles, le « maître » désigne au tableau noir (il n'y a d'ailleurs plus que dans les pubs que les tableaux sont noirs !), à l'aide d'une longue règle, une syllabe tracée d'une magnifique écriture ronde. Puis

il se retourne vers sa classe et, jetant par dessus ses lunettes en demi-lune un regard inquisiteur mais néanmoins empreint de bonté, il interroge un des élèves qui sont assis derrière les énormes pupitres de bois. Fernandel dans « Topaze » en plus vieillot peut-être ! un instituteur dinosaure, qui semble s'être fondu dans le décor de la classe, un monument de stabilité, d'assurance et de conservatisme. Un fossile enkysté au milieu de ces tables qui sentent l'encaustique. Oh ! Ne protestez pas, je sais que cette image est répandue même chez les profs : rien n'a la peau plus dure qu'un stéréotype !

Il est temps, je crois, de faire une mise au point : désolé pour votre concierge, votre belle-mère, votre percepteur et votre crémier, mais des comme ça, il n'y en a plus (je l'espère en tous cas !). Certes les instits d'aujourd'hui ne sont pas tous des Beatniks enseignant dans un joyeux désordre, mais c'est fini le maître d'école de « La Guerre Des Boutons », disparu le papa du petit Marcel de « La Gloire De Mon Père », ces vaillants défenseurs de l'Anticléricalisme (« Voilà le salut ! »), ces « hussards noirs de la République ». Il ne reste que des « instits », et encore, on parle de les remplacer par des « professeurs des écoles » beaucoup plus chics. Et croyez-moi, les instits d'aujourd'hui (je parle de ceux qui ont, disons, moins de 15 ans de carrière), ils ne risquent pas de prendre racine trop vite et de disparaître dans le décor. L'instituteur d'aujourd'hui, c'est un nomade.

Prenons un exemple au hasard, le mien. Le hasard fait bien les choses, c'est un exemple que je connais bien. Depuis 10 ans je crois que j'ai tout fait : Z.I.L. (i.e. : instituteur remplaçant pour de courtes périodes sur une « zone d'intervention limitée »), brigade congés (remplacements des congés de longues durées), brigade stage, remplaçant C.P.E.N. (je préfère ne même pas expliquer de quoi il s'agit !). Et maintenant instituteur spécialisé. Sans compter les années d'I.U.F.M., cela fait 7 ans sur les routes, à ne pas savoir d'un jour à l'autre où on va se retrouver ni quelle classe on va avoir. Parcours atypique penserez-vous peut-être ? Absolument pas ! Ce qui est atypique de nos jours, c'est un instituteur qui a moins de dix ans de carrière et un poste fixe. Le métier, c'est comme cela qu'on l'apprend désormais : un jour ici, un jour là, mardi en C.P., jeudi en C.M.2 et la semaine prochaine en petite section de maternelle. Les seuls qui ont la « chance » de débiter avec une classe à l'année sont ceux qui ont eu le privilège d'être « bombardés » en classe de perfectionnement en sortant de l'I.U.F.M. Ces classes dont personne ne veut en général, qui doivent normalement être confiées à des instituteurs spécialisés et où de malheureux débutants tiennent le coup tant bien que mal pendant un an, l'oeil fixé sur le calendrier des vacances (merci monsieur Valium !). Parce qu'au fond, le maître mot de l'enseignement aujourd'hui lorsqu'on débute, c'est bien cela, tenir le coup, assurer, gérer l'urgence, s'adapter à tout et à n'importe quoi, s'attendre à tout et surtout au pire.

Combien de parents d'élèves, combien de collègues plus âgés, ceux qui n'ont pas connu cette époque où l'on commence d'abord par être remplaçant ont réellement réfléchi à ce que pouvait être le quotidien de ce Z.I.L. qu'ils voient débarquer un jour dans l'école, parfois seulement pour une matinée, avec son énorme cartable (n'oubliez pas qu'il a des préparations d'avance pour tous les niveaux, de la petite section au C.M.2), ce jeune homme, cette jeune fille, trop jeune justement pour inspirer confiance, qui ne savait pas une heure avant de quoi sa journée serait faite. Et d'ailleurs comment

lui faire confiance à ce gamin : il débute, il ne sait pas, il va mettre la classe en l'air en une demi-journée, fouiller les placards (dérober de précieux documents peut-être, ou l'un de ces cahiers chichement dispensés par la municipalité). et surtout, *surtout*, il ne sait pas comment travaille le maître, le seul, le bon. Le « vrai » Maître de la classe, celui qui a établi une progression, élaboré des répartitions, celui qui laisse sur le bureau une belle préparation de classe pour que le pauvre débutant nomade et incompetent (il ne « sait » pas encore bien « faire » classe, le pauvre) puisse, tant bien que mal se glisser dans la « bonne » pratique pédagogique.

Seulement voilà, ça ne marche pas ! Un remplaçant n'est pas un Bernard l'ermite qui peut se faufiler à volonté dans la coquille des autres. En fait, il n'y a qu'une alternative : ou bien le remplaçant fait semblant d'être le maître ordinaire, il essaye de recopier ses habitudes, ses options pédagogiques, sa pratique de classe, ou bien il fait ce que lui a envie de faire. La première solution suppose intrinsèquement que les enseignants sont interchangeables : pour tous les mêmes méthodes, le même langage, la même approche des élèves, les mêmes mots au même moment pour le même programme. Dans le second cas, l'enseignant devient (quelle horreur !) un être humain, un individu, une entité autonome.

De fait, si l'on y réfléchit un tant soit peu, c'est une évidence que de dire qu'il est impossible de reproduire la pratique pédagogique d'un autre. L'enseignement n'est pas seulement la transmission d'un savoir : c'est d'abord une relation entre un adulte et des enfants. Pour que cette relation se passe bien, il faut que la sensibilité de chacun puisse s'épanouir. En gros, il n'y a pas UN bon comportement pédagogique, avec des priorités qui sont les mêmes pour tous, mais LE bon comportement pédagogique de monsieur Dupont qui n'est pas celui de monsieur Durand. Et pour les élèves, c'est une bénédiction : s'il n'y avait qu'une seule façon d'enseigner, il n'y aurait qu'une seule entrée possible en apprentissage, l'entrée officielle, académique. Et tant pis pour ceux qui ne trouvent pas la porte.

Etre remplaçant pendant 10 ans permet de prendre conscience de cette réalité. Il apparaît vite, en effet, qu'un remplaçant pour les élèves, à condition justement qu'il n'essaye pas de recopier le comportement du maître ordinaire, ça n'est pas une source de perturbations : c'est un bol d'air. Tout à coup, cette notion pourtant ressassée 200 fois depuis le début de l'année, voilà qu'un élève la comprend, simplement parce que ce sont d'autres mots, ou peut-être simplement une autre voix, un autre sourire, qui l'ont expliquée.

Dès lors, le poste de maître de soutien se justifie. C'est justement le poste que j'occupe actuellement : je suis maître de classe d'adaptation ouverte ce qui signifie que j'accueille des petits groupes d'enfants de grande section de maternelle, de C.P. et de C.E.1 qui sont en difficulté d'apprentissage, notamment en lecture. De même qu'on attend du remplaçant un certain type de comportement, d'identification au maître remplacé, il semble que, pour beaucoup de collègues, le poste de soutien soit perçu comme le prolongement de leur pédagogie. En gros la tâche est simple, l'élève Machin n'a pas compris la règle de l'accord du participe passé, il faut lui ré-expliquer, lui donner des exercices supplémentaires, rabâcher.

Soyons logique cependant : si l'élève Machin n'a justement pas compris ce qu'expliquait son maître ou sa maîtresse, est-ce bien nécessaire de le ré-expliquer

comme son maître ou sa maîtresse ? Certes, je le disais tout à l'heure, il suffit parfois d'une autre voix, d'un autre sourire, d'un autre contact en un mot, pour que certaines choses se débloquent ; mais il ne faut pas se leurrer c'est loin d'être suffisant pour porter remède à tous les « ratés d'apprentissages ». L'essentiel est, à mon sens, dans la multiplicité des approches et surtout, je crois, dans l'abandon de l'idée sacro-sainte qu'il suffit d'expliquer. Bon sang, s'il suffisait d'expliquer pour que les élèves apprennent, il n'y aurait pas de mauvais élèves !

Je prendrais un exemple si vous le voulez bien : Madame S. qui a une longue pratique de l'enseignement de la lecture me demande de prendre en soutien le petit Jonathan, qui pourtant depuis un bon trimestre semble s'accrocher plutôt bien à la locomotive classe. Explication de la maîtresse visiblement agacée : « Tu te rends compte, ça fait trois jours qu'on est sur le [Bbə] et il n'entend pas [Bbɔ] dans "bateau" » (C'est assez difficile de « rendre » à l'écrit cette coutume du C.P. qui consiste à appeler les lettres par le son qu'elles sont supposées faire : ainsi [l] se dit : « Lille », en s'efforçant, mais c'est en fait impossible de prononcer le moins possible le [ə]). Je prends donc Jonathan dans un des groupes de soutien. Je sais que madame S. attend de moi que je multiplie les exercices de discrimination auditive. Cependant un rapide contrôle me permet de remarquer que Jonathan entend parfaitement [ba] dans "bateau" et même qu'il entend très bien [Sssss] dans "salade". Mais [b] (et il prononce bien "beu" malgré tous mes efforts) dans "bateau", pas question. Et, somme toute, c'est lui qui a raison. Alors avec Jonathan je change de méthode : avec les consonnes qu'il est impossible de prononcer sans rajouter de [ə], je propose l'apprentissage direct des syllabes :[ba, bi, bo, by]... etc. Et bien sûr [bə] comme dans "biberon" où Jonathan admet sans problème qu'il entend la syllabe. Même proposition d'apprentissage pour un problème identique, bien que les symptômes soient différents en ce qui concerne François qui s'obstine à écrire "malade" :« *mealeade* » ([Mmmə] et [a] = [ma], [Llllə] et [a] = [la]... etc). Réaction horrifiée de Madame S. : « Mais ça n'est pas comme ça que je fais ! ». Elle n'est pas contente Madame S. : ce n'est pas ça qu'elle me demandait. Ce qu'elle voulait, c'est que je l'aide à faire rentrer Jonathan et François dans son moule pédagogique, pas que j'en propose un autre. Et puis d'abord, s'ils suivent deux méthodes différentes, ils vont être perturbés ces enfants ! Ils ne vont plus rien comprendre du tout. Mais ce que je sens derrière cette protestation, c'est qu'aux yeux de cette maîtresse chevronnée, aux qualités pédagogiques reconnues, je passe pour un donneur de leçons.

Et pourtant, elle n'y est pas du tout, Madame S. ! Il ne s'agit en aucun cas de critiquer sa pratique d'enseignement : elle a fait ses preuves cette pratique, elle « fonctionne » dans la plupart des cas et je ne pense absolument pas que ce que je propose soit meilleur, plus performant ou plus à « l'avant-garde ». Non simplement je propose autre chose. Cela marchera... ou pas. Et si ça ne marche pas, je proposerai encore autre chose, sans perdre de vue un seul instant que je ne suis pas Jésus-Christ et que les miracles, ça n'est pas mon rayon. Je fais ce que je peux, tant bien que mal, et surtout, surtout, je ne suis sûr de rien.

Il y a une question qu'il est essentiel de se poser. C'est celle de la confusion. Est-ce qu'elle n'a pas raison Madame S. quand elle dit qu'un enfant confronté à

plusieurs « méthodes » risque de ne plus rien comprendre ? Cette question en appelle une autre : celle de la méthode : en gros, si un enfant n'apprend pas à lire, est-ce la faute de la méthode ou du gamin ? Soyons clair : si c'est la méthode qui est mauvaise, comment se fait-il que des enfants apprennent à lire *quand même* ? Et si c'est l'enfant qui est incapable d'apprendre quelle que soit la méthode, alors dans ce cas pourquoi s'acharner à en chercher en permanence de nouvelles ? On divise le monde en deux catégories, ceux qui peuvent apprendre et les autres, et on arrête de se poser des problèmes.

Non, je crois que s'il faut vraiment faire des catégories (et je pense que là-dessus il y a aujourd'hui une manière de consensus), on peut dire qu'il y a en effet deux sortes d'enfants : ceux qui apprennent à lire quelle que soit la méthode, et ceux qui ont besoin d'une méthode adaptée à leur mode de fonctionnement. Dans ce cas, il devient alors évidemment nécessaire, malgré les dangers de confusion que cela suppose, de multiplier les entrées en apprentissage. C'est là qu'est à mon sens le rôle du maître de soutien.

Alors, évidemment, l'enseignement (est-ce d'ailleurs réellement un « enseignement ») que je dispense ne paraît pas très cohérent : pas de progression, à moins de supposer que l'on puisse prévoir à l'avance les difficultés que les enfants vont rencontrer, pas même de véritable préparation : juste un certain nombre d'idées, de remèdes à un certain nombre de problèmes et une faculté de réaction immédiate qui devient petit à petit comme une sorte de seconde nature pédagogique. Et puis surtout, des pratiques qui vont quelquefois totalement à l'encontre de ce qui se fait dans la classe ordinaire (moi qui était, autrefois un ardent « focambertiste », je me retrouve aujourd'hui à travailler avec certains enfants qui n'ont que des pratiques de lecture de type global, sur le code alphabétique et à proposer des approches de type syllabique !). J'ai parfois l'impression d'avancer au « petit bonheur », il m'arrive de rentrer dans ma classe avec un groupe d'élève sans vraiment savoir ce que je vais faire avec eux, et pourtant, j'ai le sentiment de rester cohérent. Simplement parce que je demeure fidèle à l'intuition que j'ai de la manière dont il faut aborder ce poste. Ma cohérence je ne la trouve pas dans une rassurante prévisibilité de ma tâche, mais dans la réponse que je pense, que je suis sûr d'apporter aux besoins des enfants. Il n'en demeure pas moins que je me sens parfois isolé et mal à l'aise dans cette démarche marginale au sein d'une administration qui justement sanctionne et exige la programmation de l'enseignement. Parce que ce qui doit être cohérent pour la hiérarchie c'est le contenu de l'enseignement. La cohérence de l'enseignant, sa fidélité à des choix pédagogiques, ça n'est pas mesurable, pas évaluable¹. Et dans l'Education Nationale aujourd'hui, ce qui ne peut pas s'évaluer n'existe pas.

1. du moins par des évaluations standardisées... tout ceci ne signifie pas que je me rallie à une pédagogie invisible, indescriptible, « magique ».