

## **Quel espace d'initiatives dans les institutions ? Un parcours.**

Je suis devenu instituteur pour ne pas être, comme mon père, ouvrier forgeron. À l'âge de quinze ans, j'ai signé un engagement comme quoi je devais dix années de service à l'État en échange d'une prise en charge jusqu'au baccalauréat puis d'une formation professionnelle. À cet âge, on ne m'a pas fait signer d'obligation de réserve, ou alors je ne savais pas ce que c'était et j'ai complètement oublié, obligation de réserve qui aujourd'hui est la première chose dont on parle aux nouvelles recrues.

Certains considèrent l'Éducation nationale comme un rameau de l'Union Soviétique. J'ai connu les deux (l'URSS au cours d'un an de formation à l'école internationale des Komsomols) et ça me paraît assez exact : les deux sont des univers ternes dans lesquels vous ne risquez (risquez) pas grand chose pourvu que vous acquiesciez aux discours convenus et que vos velléités de changement se situent à l'intérieur du système.

J'aurais voulu être journaliste ou politicien ; enseigner était une activité alimentaire, certainement pas une vocation. J'ai parcouru ma formation professionnelle et mes premières années d'enseignement avec indifférence, acceptant comme des évidences les lieux communs sur l'éducation.

Deux évènements allaient me montrer que le monde n'était pas tel que je le croyais.

Le premier, ce fut au début de ma deuxième année de formation professionnelle. Quatre d'entre nous devaient effectuer leur "stage en situation" en Angleterre — au lieu d'être responsables d'une classe en France ! La professeure dit qu'elle avait choisi les meilleurs en anglais. J'osai une protestation peu convaincue : j'étais mauvais en anglais et je n'avais aucune chance... À ma grande surprise, l'ensemble de la classe suivit ma protestation : les moyens et même les bons n'avaient pas plus de chance que moi de partir ! Ils se rangeaient donc à mon avis et la professeure dut procéder à un tirage au sort. En fait, c'était vraiment la meilleure solution. Personne n'était lésé a priori et j'appris l'anglais, ce qu'un excellent élève n'aurait pas eu besoin de faire. Surtout, je découvris d'autres façons de penser l'école, la classe, les relations avec les élèves, la discipline, la surveillance... En France, je ne fis rien de ces découvertes et je me conformai aux pratiques habituelles. Mais un doute était latent.

Le second évènement, ce furent les incidents des Minguettes au cours de l'été 1981. Je travaillais et j'habitais dans ce quartier. À la rentrée, l'inspecteur et la municipalité réunirent les enseignants sur le thème : il faut re-scolariser les élèves. « Ne vous occupez plus des programmes, faites preuve d'imagination, vous aurez les moyens, surtout, les élèves doivent revenir à l'école. » Chic, me dis-je, je vais moins m'ennuyer ; ce n'est pas la peine de dire aux autorités que les élèves se rendent plus volontiers que jamais à l'école, ils ont bien trop peur d'être persécutés par les grands en bas des tours... La vraie surprise vint en cours d'année. Mes élèves qui n'étaient plus notés, qui n'avaient plus de devoirs, eh bien, je trouvais qu'ils lisaient et qu'ils écrivaient mieux que les années précédentes... C'était très déstabilisant et je commençai à m'intéresser à l'enseignement.

Des moyens étaient disponibles. Je m'étais passionné pour la micro-informatique depuis son apparition et ce hobby présentait soudain une utilité professionnelle. Je n'avais que quelques années d'avance mais à l'époque cela représentait beaucoup et j'en avais déjà conclu à

l'inutilité de l'apprentissage du Basic ou à l'inefficacité de l'Enseignement Assisté par Ordinateur, les dadas de l'époque. Je ne fus pas sollicité pour mes réflexions pédagogiques mais en raison de mes compétences techniques — rares étaient ceux qui savaient seulement installer et configurer du matériel. Je refusais un poste de conseiller pédagogique en informatique, que l'Inspection académique me proposait avec insistance ; je refusais également de travailler avec les TO7 de l'Éducation nationale. Finalement, une salle fut équipée dans mon groupe scolaire avec des Apple II et je pus mener, en tant que maître supplémentaire, le projet que je souhaitais. Il s'agissait de l'utilisation du langage LOGO comme terrain d'aventure intellectuel, comme un outil d'expérimentation logique et mathématique. Je recevais les classes avec leur instituteur qui cherchait avec et au même titre que ses élèves. Chaque groupe établissait le projet qu'il souhaitait. Je ne donnais aucune réponse mais balayais toutes les difficultés matérielles et techniques. En fin d'année, nombre d'élèves de CM manipulaient avec aisance des variables et même, pour certains, des procédures récursives. Tout le monde était très excité.

Le succès incita l'inspectrice à étendre cette action aux groupes scolaires voisins. De nouveaux enseignants arrivèrent, qui n'avaient pas élaboré le projet avec moi. Je découvris des élèves surexcités, lâchés par des enseignants épuisés qui prenaient une pause en me regardant avec envie, moi qui n'avais pas de classe et qui ne pouvais pas comprendre...

Il était temps que je reprenne une classe ; d'autant que les manuels scolaires incluaient désormais des leçons de LOGO. Première leçon, le carré. Deuxième leçon, le triangle équilatéral. Troisième leçon, le cercle. Tout cela n'avait aucun sens. Le seul intérêt de LOGO, la recherche, était éliminé. La partie saine était phagocytée par l'apprentissage scolaire qui a tué LOGO.

Je partis pour une autre banlieue populaire, dirigée par un instituteur communiste. Là, les difficultés avaient été atténuées par un abaissement incroyable des effectifs. La moyenne dans mon école était entre dix-sept et dix-huit élèves par classe. Je proposais de répartir autrement les élèves et de dégager un maître supplémentaire pour travailler sur des projets. On ne prit même pas la peine de me répondre et les portes des classes restèrent hermétiquement closes.

La fermeture inévitable d'une classe me conduisit dans une banlieue aisée. Je me morfondais en contemplant l'ennui des élèves, leur dégoût de l'apprentissage. Ma santé se détériorait ; j'étais miné par une question : faut-il forcer les enfants à apprendre, les dresser afin de devenir des adultes ? Ou bien les enfants ont-ils spontanément le désir de grandir et c'est l'école qui s'y prend mal ?

Le point le plus sensible, c'était les contrôles. Comment échapper à cette corvée pour moi, à cette hantise pour mes élèves ? J'en parlais à mon épouse. Elle avait utilisé des "ceintures" en classe de perfectionnement<sup>1</sup>. Le principe me convenait totalement : les enfants savaient sur quoi ils seraient évalués ; c'est eux qui choisissaient de l'être ou pas et s'ils échouaient, ils pouvaient toujours recommencer.

---

<sup>1</sup> Je ne sais toujours pas qui a inventé les "ceintures", Célestin Freinet ou Fernand Oury ? Une fois que cela a fonctionné, je ne me suis plus préoccupé de l'origine du concept. Sur la façon dont je les ai utilisées, voir [http://ecole.saint.didier.free.fr/cycle3\\_ceintures.htm](http://ecole.saint.didier.free.fr/cycle3_ceintures.htm)

J'avais le concept et quelques exemples. Il me fallait tout retravailler, seul, en étudiant les programmes officiels, pour produire des grilles et des épreuves qui conviennent à l'école primaire. En ce temps lointain — il y a deux décennies ! — il n'y avait ni moteurs de recherche, ni groupes d'échange. Cela signifia longtemps des semaines de travail de soixante heures.

Pendant les vacances, alors que je concoctais cela dans mon coin, j'imaginai l'enthousiasme des élèves. Il n'en fut rien. Ils furent circonspects. La première semaine, dans le doute, ils s'inscrivirent et passèrent des épreuves comme ils auraient subi un contrôle. Les semaines suivantes, assurés qu'ils pouvaient réellement ne pas s'inscrire sans être punis, beaucoup renoncèrent. Il fallut ma détermination pour ne pas changer les règles en cours de route et que certains commencent à réussir des ceintures, à s'enthousiasmer, pour qu'un mouvement d'ensemble se dessine.

J'eus des difficultés avec des familles qui savaient, elles, qu'il fallait contraindre les enfants. Il m'était difficile de leur répondre puisque c'était justement la question que je me posais.

Les instituteurs, eux, m'avaient à la bonne. L'école était réputée, les effectifs chargés. Un hurluberlu ne risquait pas de remettre cela en danger. Au contraire, mes difficultés avec des parents les confortaient dans leur rôle d'enseignants sérieux.

Cela devint moins cordial au fur et à mesure que mes élèves réussissaient. Une fois, à l'occasion d'un stage groupé, des remplaçants organisèrent un grand défi entre les élèves de CM, centré sur la conjugaison. Mes élèves furent premiers partout. Les relations fraîchirent davantage. Un directeur me qualifia aimablement de « fouteur de merde » parce que les parents choisissaient l'option de langue qui correspondait à ma classe.

L'inspecteur de la circonscription voulait finir sa carrière en beauté. Pour sa dernière « conférence pédagogique », il fit venir Michel Develay. Après la conférence, j'allai voir l'inspecteur : « Ce que vous préconisez, je le fais et cela me met en difficulté avec mes collègues. Aussi, je vous demande de venir m'inspecter et de faire connaître vos conclusions aux directeurs et aux enseignants de mon école. » L'inspecteur manifesta son mécontentement. Il n'en était pas question, ses inspections étaient finies. Il vint pourtant quelques jours après, fut enthousiaste et le dit aux directeurs. On me considéra comme encore plus dangereux.

Les institutrices de l'école publique du village où j'habitais me demandèrent d'en être le directeur, rôle que plus personne ne voulait assumer — ce n'était pas enthousiasmant mais cela me garantirait plus d'indépendance. Les pauvres, elles ne savaient pas ce qui les attendait. Non que j'aie été autoritaire ou désagréable : à nouveau, la confrontation des pratiques et des résultats s'avérait déstabilisante.

J'arrivais avec des démarches rôdées et efficaces : évaluation par les ceintures, journal scolaire, conseil de coopérative, quoi de neuf... De nombreux autres outils seront mis en place dans les années suivantes. D'autres collègues viendront, qui se lanceront en même temps dans les ateliers philo, créant ainsi un fort sentiment d'appartenance à une équipe. Une question lancinante hantera pourtant cette équipe : pourquoi sommes-nous quasiment les seuls à travailler ainsi ? De quel droit nous démarquons-nous tant de toutes les écoles voisines ?

Chaque difficulté est l'occasion d'une remise en question alors qu'autour, c'est considéré comme une fatalité.

Les ateliers philo nous donnèrent l'occasion de rencontrer Jacques Lévine, puis de considérer sérieusement la mise en œuvre de son "école des quatre langages". Jacques Lévine nous disait qu'en fait, il n'avait fait « que de nous autoriser à. » Je ne comprendrai que longtemps après l'exactitude de son propos, toute l'importance qu'il y a à se sentir investi par une autorité supérieure pour être "autorisé à", autorisation à agir que ma hiérarchie officielle était bien incapable d'assumer.

En décembre 2000, "Le Journal du Dimanche" me téléphonait : serait-il possible d'effectuer un reportage sur les ateliers philo ? Je contactai mon inspecteur. Il n'en était pas question, beaucoup d'écoles avaient eu des ennuis avec la presse. Stupéfait — je pensais qu'il ne s'agissait que d'une formalité et j'avais agi par politesse —, je décidai de passer outre. Comment peut-on prétendre réussir des innovations si ce n'est pas vérifiable par des personnes extérieures et indépendantes ? J'accueillerais désormais les journalistes sans en informer ma hiérarchie. Tous les reportages effectués ont été chaleureux, même s'ils comportaient souvent des inexactitudes. Je pense que les journalistes appréciaient la liberté qui leur était laissée de circuler dans l'école, d'interroger sans interférence des enfants à la seule condition de ne pas perturber le travail des classes.

En 2001, j'ouvrais le site internet de l'école. L'objectif était d'expliquer nos pratiques auprès des nouveaux parents d'élèves et auprès des autres enseignants intéressés, avec l'espoir de recevoir des retours critiques et d'entrer en contact avec d'autres écoles. Une partie importante des textes fut traduite en anglais, dans l'espoir aussi d'entrer en contact avec des écoles hors de France.

Dans mes rapports avec l'administration, ce site fut une cause majeure de déboires. Ignorant le novlangue, il se distinguait par une présentation vivante et réaliste des situations. L'Inspecteur d'Académie m'obligea à en retirer certaines pages. Quand à l'inspectrice de circonscription, elle le lisait attentivement pour y repérer tout ce que nous faisons de non conforme. Je cessai donc de le mettre à jour fin 2006.

Je ne sais trop quelles conclusions tirer de mon expérience. J'ai été interdit de séjour en URSS ; j'ai de plus en plus mal supporté la bureaucratie de l'Éducation nationale. J'ai joui d'une certaine marge de liberté mais en étant dissident et, de ce fait, je n'avais pas droit à l'erreur.

Aujourd'hui, les résultats des enquêtes PISA invitent à une remise en cause radicale du fonctionnement de notre système éducatif. Il va bien falloir imaginer des réponses nouvelles et laisser de la place à l'esprit d'initiative, non ?