

J'ai bien aimé vos enfants - 2) mes années Normales

Michel Sparagano, professeur de philosophie

Nous continuons, en guise de témoignage, l'histoire d'un collègue de philosophie, en douze épisodes. Le récit de vie professionnelle est aujourd'hui considéré, par les sciences humaines, comme producteur de savoir, en tant que matériau d'analyse, et même, selon Mireille Ciffali, dans une perspective clinique, comme un "espace théorique d'analyse". Cela rejoint l'approche plus philosophique de Ricoeur, selon laquelle il prend le sens de l'unité narrative d'une identité professionnelle, plan de vie d'une unité narrative plus globale. Instructif pour ceux qui s'intéressent à la culture de la professionnalité philosophique professorale...

Comme tout témoignage, il n'engage que son auteur.

"Prière contacter directrice E.N. Amiens. Demi-poste à pourvoir"! Je reçus ce télégramme directement chez moi, en provenance du Rectorat, un beau matin de septembre. Belle aubaine. Depuis mon précédent remplacement, rien. J'étais comme un marin ayant posé son sac à terre : en mal d'embarquement. On m'en promettait un, mais j'avoue que je n'avais aucune idée du navire...

Je cherchai d'abord ce qui se cachait sous les initiales dont raffole l'administration. E.N. ne pouvait que signifier Ecole Normale. Instant de flottement. Que vais-je bien pouvoir faire à Normale Sup. ? Pas encore familiarisé avec le système, je mis quelques minutes à comprendre qu'il s'agissait, en fait, d'une Ecole Normale où l'on formait les instituteurs (avant que n'existent les I.U.F.M., Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, qui seront chargés à partir de 1991 de former tous les enseignants, professeurs du secondaire compris). Surprise : j'ignorais même que l'on enseignait la philosophie dans ces lieux ! Soit !

Vraisemblablement, mon remplacement avait donné satisfaction (j'apprendrai, par la suite, que le Rectorat avait demandé au collègue que j'avais remplacé de faire un rapport. Il ne m'en voulait pas de m'avoir fait perdre quinze jours de salaire. Le rapport fut sans doute bon. Brave garçon !)

Je pris donc contact avec la directrice qui, par téléphone, ne me sembla pas enthousiaste à l'idée que le Rectorat lui envoie un Maître Auxiliaire. Je m'attendais à plus de chaleur. Mais c'est que j'avais un temps de retard sur cette fonctionnaire chevronnée qui avait tout de suite vu le bizarre de la situation : auxiliaire avec trois semaines d'expérience en tout et pour tout, j'allais former des enseignants ! J'aurai d'ailleurs un étudiant normalien avec une maîtrise de philo, rendant encore un peu plus surprenant que je sois son formateur, moi qui n'avais, après tout, qu'un D.E.A. ; mince avantage que cette petite année de plus...

Je repris, néanmoins, mon train gare du Nord (j'habitais encore Paris) pour cette capitale picarde, davantage picarde que capitale, comme je le comprendrai pendant les quatre années qui vont suivre, tant est grande, à l'époque, l'isolement de cette ville que ni l'autoroute ni les grandes lignes

ferroviaires ne desservent. Aspirée d'un côté par Paris et de l'autre par Lille, Amiens s'étiole, se vide et cultive un peu ses complexes.

J'arrivai alors dans ce lieu de formation qui portait encore à son frontispice l'inscription : "École Normale de jeunes filles". Bigre ! Je n'étais pas préparé. En fait, le lieu était mixte depuis longtemps (restait ce souvenir d'une époque où il y avait deux Ecoles Normales, une pour les garçons et une autre pour les filles ; le bal de fin d'année, organisé par celle des filles, servant à former ces couples d'instituteurs qui pouvaient être mutés ensemble dans les écoles rurales où la République devait gagner du terrain). Reste que je n'étais tout de même pas préparé à la suite.

Je fus reçu aimablement, mais on m'expliqua à mi-mot, par des allusions pleines de délicatesse, que je n'étais peut-être pas tout à fait taillé pour le (demi) poste. Je passai outre les mises en garde pleines de tact du type : "Vos élèves, ou plutôt vos étudiants, ont entre 22 et 58 ans", "Vous serez surtout formateur en psychopédagogie" ! J'avais besoin de travailler, je pris !

Avec le recul, je sais aujourd'hui le culot qui fut le mien et l'inconscience dont fit preuve le Rectorat. J'allais devenir un formateur, moi qui n'étais pas formé ! J'allais enseigner une matière, la psychopédagogie, dont je savais à peine comment on l'orthographiait correctement !

Ma seule question fut de savoir s'il y avait tout de même un peu de philosophie dans le plan de formation de mes futurs étudiants. C'était le cas. Je décidai que je commencerai par-là, le temps de me mettre à jour dans le domaine de la psychopédagogie.

Il faut savoir qu'il n'y avait pas, à l'époque, de cursus universitaire délivrant des licences, des maîtrises de psychopédagogie.

Le ministère avait donc jugé, dans sa grande sagesse, que ceux qui s'en rapprochaient le plus étaient les professeurs de philosophie et "A Dieu vat !".

André Comte Sponville¹, devenu philosophe à succès, racontera, plus tard, dans un de ses livres, qu'il vécut la même chose à l'E.N. de Melun, avec la souffrance de celui qui vit cela comme un dépassement de compétence. J'eus le même constat, mais pas le même ressenti. Je n'envisageais pas de souffrir, mais de combler au plus vite le décalage entre le poste et le bonhomme. Inutile de cacher que la première année sera très, très dure. Il me fallut apprendre ce que j'ignorais, tout en enseignant ce que je savais, mais comme j'en ignorais beaucoup plus que je n'en savais, il fallut apprendre vite et donc travailler d'arrache-pied. Je me mis au travail le soir, pendant mes jours de repos, tout en vendant mes fruits et légumes à Paris².

Inutile de dire que ma thèse n'avancera pas d'un pouce pendant ces quatre années où il me fallut apprendre un métier, continuer de faire tourner une boutique (on ne lâche pas un commerce comme ça), élever ma première fille qui naîtra un an plus tard, tout en continuant d'habiter à Paris, ma femme y travaillant (et puis un non-titulaire n'est rien d'autre qu'un travailleur précaire sur un siège éjectable...).

Un demi- poste, c'est aussi un demi-traitement. Le mien était de 3000 francs net, par mois, desquels je devais déduire mon abonnement de train de 700 francs par mois. Restait donc 2300 francs par mois. Même à l'époque, c'est peu. J'ai conscience, à ce moment-là, de payer mon ticket d'entrée dans l'Education Nationale !

La première journée fut terrible. J'ai, des années après, le souvenir encore très précis d'une bande de barbus aussi grands que moi, aussi âgés et même parfois plus, qui passèrent la journée à me tutoyer à peu près autant que je leur retournai un vouvoiement boomerang censé me positionner comme leur professeur. Comme je l'ai déjà dit, les signes extérieurs (d'autorité) sont d'autant plus importants que l'intérieur est fragile, flottant. J'avais besoin de ces signes (auxquels on peut rajouter le fait de se positionner physiquement derrière le bureau) qui me conféraient une fonction dont je sentais que mes seules compétences seraient insuffisantes à me l'obtenir ! Mes étudiants, outre ces barbus que je n'oublierai pas, étaient composés de jeunes étudiants fraîchement sortis de la faculté de psychologie, de sociologie ou d'histoire, plus rarement de sciences, mais aussi de mamies de 58 ans (j'en avais deux) qui, ayant élevé trois enfants, étaient dispensées du diplôme nécessaire pour passer le concours d'entrée à l'E.N. (à l'époque, le D.E.U.G. suffisait). De sorte que ces gentilles mamies (elles l'étaient vraiment), en réussissant le concours, avaient gagné le droit à une formation de deux ans et, diplôme en poche, avaient le droit de ... partir à la retraite ! Gâchis, certes, mais, légal ! Un infirmier qui venait de passer dix ans en psychiatrie (comme soignant, je précise) et manifestait le profond désir de retrouver la norme, complétait ce patchwork étudiantin, profitant de son statut de fonctionnaire lui permettant de passer d'une fonction publique à une autre. Mon public était majoritairement féminin, intéressé et intéressant.

Je démarrai comme une brute par le morceau proprement philosophique de leur plan de formation et partis par ailleurs arpenter le terrain pour me former à la pédagogie que j'allai devoir enseigner. Je ne mis pas longtemps à découvrir que le grand sujet de débat était, déjà à l'époque, centré sur les fameuses méthodes de lecture. En gros, les discussions portaient sur le fait de savoir si l'on s'en tenait à un apprentissage traditionnel où la syllabique tenait toute la place, ou bien si l'on pratiquait une méthode mixte avec un démarrage global sur un texte, la syllabique venant tout de suite à la rescousse pour progresser dans la compréhension du texte. Il est savoureux de souligner que déjà la méthode globale de Decroly n'était plus enseignée. C'est donc avec une franche hilarité que j'accueillerai, vingt ans plus tard, l'annonce faite par le ministre de l'Education Nationale en personne, Gilles de Robien, de supprimer avec force (et surtout beaucoup de culot) une méthode de lecture que plus personne n'utilisait depuis au moins vingt ans. Les ministres aiment bien de temps à autres rassurer les citoyens en faisant le coup du retour aux bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves, surtout lorsque l'on n'a pas la force de réformer pour les décennies à venir. C'est un grand classique de la maison, à gauche, comme à droite. Jean Pierre Chevènement nous avait fait le coup du grand retour aux fondamentaux (lire, écrire, compter).

Lorsque les Ministres de l'Education Nationale filent la métaphore rugbystique, il ne faut pas s'étonner que les entraîneurs de rugby deviennent ministres. Xavier Darcos, plus tard, ira, lui, de son

retour aux blouses d'antan, après avoir visité quelques écoles en Grande Bretagne ! Lorsque l'on sait que c'est aussi après avoir été passé quelques jours de l'autre côté de la Manche que de Robien sortira de sa manche la "bivalence" (enseigner deux disciplines alors qu'on n'est formé qu'à une seule), on se dit que les enseignants devraient avoir le droit de choisir l'endroit où leur ministre peut aller en vacances !

Je tiens à préciser que lorsque je dis que la méthode globale ne s'enseignait plus, je suis assez bien placé pour le dire, car, enfin, les formateurs en psychopédagogie étaient ceux qui auraient dû l'enseigner. En outre, je me souviens très bien du discours que tenait ma bonne copine Colette qui était la C.P.I.D.E.N. (conseillère pédagogique auprès de l'Inspecteur de l'Education Nationale ; sorte de bras droit et parfois aussi "bras armé" pédagogique de l'Inspecteur du primaire), la plus engagée, la plus progressiste qui soit, en tout cas à cette époque et en ce lieu. Adeptes de "l'Ecole émancipée", militante communiste et à la pointe de l'innovation en matière de méthode de lecture, Colette, déjà, tenait une approche purement globale pour une erreur. De nombreuses discussions, des observations nombreuses et variées chez des instituteurs de toutes sensibilités sur un terrain que j'ai beaucoup arpenté me permettent de dire avec une grande sérénité : en 1987, les plus progressistes prônaient la méthode mixte. De méthode globale, point³ !

Donc, j'apprenais, dans un incessant aller-retour entre la théorie et le terrain, ce que j'allais bientôt devoir enseigner. Je lus les grands psychologues de l'enfance, les Piaget, Spitz, Winnicott..., les pédagogues qu'on ne rencontre pas dans les études de philosophie, c'est-à-dire les praticiens qui théorisent, les Pestalozzi, Montessori, Freinet, Neill et Meirieu, bien sûr, qui n'avait pas connu encore les responsabilités politiques qu'on lui connaîtra. Je visitais aussi mes normaliens, lorsque ceux-ci effectuaient des stages sur le terrain. Tout cela pour dire que le démarrage fut fatiguant et que, lorsque je disais que j'ai démarré mes cours comme une brute, ce n'était pas une image.

Je commençai donc par enseigner ce que je maîtrisais le mieux : la philosophie. Il y avait en ce temps-là un module de philosophie morale et politique assez général pour que je m'en sorte correctement. La philosophie politique était ma spécialité. J'avais orienté ma maîtrise et mon D.E.A. en ce sens et je préparai une thèse sur Max Stirner (philosophe anarchiste allemand contemporain de Marx, quoique peu connu).

Je passai donc le premier trimestre à bousculer mes normaliens, comme je croyais qu'un professeur de philosophie devait le faire. La philosophie commence avec l'étonnement disait Platon. Je commençai donc à faire douter ces étudiants qui m'arrivaient avec de belles certitudes. Leurs valeurs morales étaient respectables, mais je les trouvai mal ou insuffisamment fondées. Commença alors une partie de bowling philosophique où leurs évidences jouaient le rôle des quilles et où mes doutes jetaient le trouble. Je philosophai comme un débutant : à coup de massue !

L'histoire était à leur programme. Je développai des arguments révisionnistes pour leur faire comprendre qu'ils n'avaient pas suffisamment réfléchi à ce qu'était une preuve en histoire. Je fis ce que font tous les négationnistes. Je pris leur preuve de l'holocauste une par une et leur montrai

qu'elles ne prouvaient rien, seules, jusqu'à ce que surgisse l'idée qu'en histoire, c'est la convergence d'un faisceau d'indices qui fait preuve. Une photo ne prouve rien, pas plus qu'un témoignage. Un aveu est insuffisant, un projet de génocide n'est pas la preuve d'un génocide etc. En revanche, c'est la convergence de tout ceci qui fait que, à un moment de l'enquête historique, il n'y a plus qu'une seule solution pour que ces indices soient en cohérence : il y a bien eu génocide. L'erreur sur laquelle jouent les négationnistes consiste à demander à l'histoire qui est une science humaine de prouver comme on le fait dans les sciences dites exactes ! Je voulais que mes étudiants, futurs instituteurs, soient trop forts pour que le premier faurissonien venu puisse les retourner. J'étais plein de bonnes intentions. Mes buts étaient louables. Je crus, jeune prof sans expérience, que cela me donnait tous les droits ! Erreur...

Les Droits de l'Homme, aussi, étaient au programme et mes normaliens, purs produits de l'école de la République, étaient tous "droit-de-l'hommistes". Ils l'étaient comme on est chrétien, juif ou musulman. Question de catéchisme ! Encore une fois, leurs valeurs étaient en accord avec le métier qu'ils envisageaient, mais je trouvais tout cela bien fragile. Je me disais que tout cela volerait en éclats à la première alerte. Comme le dit Gaston Bachelard, les connaissances non questionnées sont un "obstacle épistémologique". J'ai donc pas mal questionné cette évidence que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droit. J'ai fait remarquer que le "en droit" n'avait pas été rajouté pour rien, que cela signifiait certainement qu'ils ne l'étaient pas dans les faits, mais que s'ils ne l'étaient pas dans les faits, cela ne signifiait pas que l'article 1 était faux. J'ai convoqué Aristote pour lequel il existe des hommes esclaves par nature, Marx pour lequel les droits de l'Homme sont "les droits de l'homme égoïste et bourgeois" etc. Bref, j'ai bousculé et nous avons reconstruit sur des bases plus sûres. Le combat fut rude. Et il y eut un blessé.

Elle était jeune, sortait d'une faculté de psychologie, une vingtaine d'années. Elle explosa lors du pot de fin d'année, en classe, la veille des vacances de Noël. C'était festif, décontracté, nous buvions un verre avant de nous souhaiter de bonnes vacances, lorsque, tout à coup, elle s'effondra en larmes en me hurlant devant tout le monde que j'avais détruit tout ce à quoi elle croyait, que j'avais ridiculisé tous les bons sentiments qui étaient les siens. Consternation !

Je n'avais rien vu, rien soupçonné. Je n'avais pas senti qu'à ce jeu de quilles, on joue avec bien autre chose que des bouts de plastique. On joue avec des bouts de soi ! Lorsque nous avons commencé à recoller les morceaux ensemble, lorsque nous avons réarrangé nos idées, les siennes étaient restées éparses et, elle, en miettes. La fête était finie. Je suis resté longtemps avec elle ce soir-là. J'ai tenté de lui montrer que ses idées, ses convictions, ses valeurs n'étaient pas ridicules, mais bien respectables. Que nous avons juste refondé tout ça. Trop tard !

Elle revînt à la rentrée, erra comme un zombie une semaine puis partit définitivement. Bien sûr, mes collègues à qui je m'en ouvris tentèrent de me rassurer en me disant que je lui avais rendu un fier service, qu'elle n'était pas assez costarde pour tenir trente sept années et demie (à l'époque) devant des enfants etc. Je n'y crus jamais vraiment. J'avais vingt-huit ans, mais je m'étais comporté comme

un gamin impatient de se servir de son nouveau jouet. On m'avait offert un poste. Je l'avais pris, dit merci et étais parti jouer avec !

J'appris à cette triste occasion qu'on ne philosophe pas sans danger avec des élèves, quel que soit leur âge, car on n'est pas à égalité au moment de manier des concepts qui pèsent notre poids de certitude. J'appris aussi qu'un élève n'est pas un cortex, qu'il arrive en classe avec son histoire que je ne connais pas, que je ne peux pas (toujours) connaître et que cela oblige à une attention, à une écoute, surtout de ce qu'il ne me dit pas. Vingt ans plus tard, je n'ai pas oublié cette histoire. Elle m'a permis d'enseigner toutes ces années avec un radar au bout de mes concepts. Vraiment, oui, les mots tombent de plus haut lorsqu'ils tombent du haut de l'estrade !

Les mois passèrent. J'appris mon métier. La première année, des semaines de cinquante heures me permirent de ne pas me noyer.

L'année suivante, je réussis à avoir la tête hors de l'eau et je réclamai à la Directrice la possibilité de faire aussi de la formation continue à destination d'instituteurs revenant en stage à l'Ecole Normale. Réticente, elle se laissa pourtant fléchir. Je m'inscrivis donc comme formateur pour un stage intitulé, je m'en souviens, "Lecture, grands débutants". Je m'estimai prêt, convainquis la Directrice que je bossais la question depuis des mois (ce qui était rigoureusement exact), que j'avais été sur le terrain avec Colette, la référence en la matière et donc une sorte de caution. Bref, que j'étais prêt à intervenir et à assurer les six heures prévues pour un psychopédagogue. De plus, le stage avait lieu quelques semaines plus tard, j'avais donc du temps pour peaufiner mon intervention. Ce que je fis.

Quelques jours avant le stage, je vérifiai la liste des inscrits au stage. Stupeur !

Je pensais participer à un stage pour instituteur de C.P. ayant à instruire les grands débutants que sont les pitchounes de 6 ans. La liste des participants me glaça le sang. Les inscrits étaient tous des instituteurs spécialisés. Ceux qui enseignent dans les S.E.S. (Section d'Education Spécialisée), les I.M.P. (Institut Médico-Pédagogique), bref les lieux où le système place les cas trop difficiles pour les autres instituteurs (caractériels, handicapés mentaux ou physiques ne relevant pas d'une prise en charge hospitalière). Ces enseignants-là étaient tous des vieux routiers du système. Après cinq années dans une école classique, ils pouvaient passer un concours, puis, s'ils l'avaient réussi, revenir passer un an à l'Ecole normale pour se spécialiser avec notamment des cours de psychopathologie.

La vérité m'oblige à dire que malheureusement beaucoup de postes spécialisés étaient occupés par des instituteurs qui ne l'étaient pas toujours, quand on n'y retrouvait pas carrément de purs débutants. La fonction publique est un milieu où l'on mute en fonction d'un barème de points qui s'acquièrent, pour la plupart, à l'ancienneté. De sorte que ce sont logiquement les débutants qui ont le moins de points et donc récupèrent les postes dont personne ne veut.

Cette logique conduit des jeunots sortis de la faculté dans les pires classes qu'évitent ceux qui ont assez de points pour le faire ! Tant que l'on n'aura pas réglé cela, on n'aura rien fait (Allègre avait

promis, comme tant d'autres avant lui, de mettre fin à cette injustice. Promesse non tenue). Le drame, est que, parfois, le système n'avait pas toujours d'instituteurs non spécialisés, mais néanmoins titulaires à envoyer dans ces postes. Il se produisait alors un recrutement honteux et en tout cas indigne de l'école républicaine. Ceux qui avaient échoué au concours d'entrée à l'E.N. se voyaient alors proposer par l'inspecteur du primaire des postes. Ce dernier, tel un exhibitionniste à la sortie d'une école, ouvrait son grand imperméable et, s'adressant aux recalés, leur disait : "J'ai des postes, j'ai des postes" ! Devinez lesquels ? Ceux qui acceptaient partaient donc tout de suite, sans aucune formation, vers des postes qu'ils n'auraient pas été capables d'assumer après les deux années de formation dont ils auraient bénéficié, s'ils avaient réussi le concours !

C'est ainsi que, m'étant spécialisé un peu dans la visite de ces classes spécialisées, je retrouvai, un beau lundi matin, un de ces recalés qui, le vendredi soir, était encore magasinier. Le malheureux se retrouva donc immergé tout de suite dans un I.M.P., face à des gamins caractériels ou handicapés que la République insultait autant que ce volontaire inconscient.

Je reviens à mon histoire personnelle et à ce stage pour instituteurs spécialisés, mais mon histoire est aussi celle de mes stupeurs devant une administration, parfois à coté de la plaque.

Je croisais donc de temps à autres dans les couloirs de l'E.N. ces instituteurs spécialisés stagiaires et déjà la différence avec les miens était perceptible à l'oeil nu. De fraîches recrues croisant les soldats revenant du front... Et encore, ceux que je croisais étaient en formation pour devenir ces "voltigeurs" spécialisés que l'E.N. envoyés dans des lieux improbables. Moi, j'allais avoir affaire avec la fine fleur de cette élite : ceux qui étaient au front depuis pas mal d'années (je connais bien le parcours, mon frère aîné l'a emprunté et a fini par devenir patron d'une équipe de ce calibre. On dit directeur de S.E.G.P.A., structure ayant remplacé les anciennes S.E.S.) !

En plus de cette brigade de choc, il y avait dans la liste des participants à mon stage, leur conseiller pédagogique et, pour faire bonne mesure, son patron, l'Inspecteur départemental de l'enseignement spécialisé. Je m'attendais à "Mary Poppins", ce serait "Apocalypse now" !

Avant de poursuivre, je souhaiterais souligner un décalage entre la formation des instituteurs (aujourd'hui on dit professeur des écoles) et celle des professeurs du secondaire ; décalage qui explique, à mon sens, bien des dysfonctionnements de notre système. Le ministère a toujours considéré que, concernant le primaire, il y avait une distinction à faire entre le normal et le spécialisé. Ce n'est pas le même métier que de faire cours dans un C.E.2 classique ou bien dans une S.E.G.P.A., où les élèves qui ont parfois 17 ans ont autant de peine à lire que de rester tout simplement assis (ce qui n'est pas sans rapport de cause à effet). Et je ne parle pas des Instituts Médico-Pédagogiques où l'instituteur en est encore aux "blocs logiques", lesquels consistent à demander aux gamins de ranger une collection de figurines en plastique de toutes tailles, de toutes couleurs et de formes différentes. Ce qui intéresse alors l'instituteur, qu'on espère spécialisé (j'y reviendrai), c'est de repérer le critère de classement retenu. Et parfois, le bazar du classement correspond au bazar dans la tête du même !

Il faut, à ce moment-là, une formation spéciale et peut-être aussi une foi qui ne l'est pas moins. Qu'on ne s'y trompe pas les nouveaux "hussards noirs" de la République sont là !

En revanche, concernant le secondaire, tous les élèves relèvent de la même prise en charge ou, plutôt, chaque enseignant est réputé compétent pour n'importe quel gamin. Je ne connais pas d'erreur plus funeste. Enseigner le latin à des petits de 5e au lycée Henri IV ou bien l'espagnol à des élèves de 3e dans une classe non dédoublée dans un collège de banlieue difficile, ce n'est pas le même métier et cela ne devrait pas relever de la même formation.

J'ai enseigné dans des lycées dits d'excellence, ainsi qu'en Seine Saint-Denis. J'ai vu la différence. Pour certains collègues, elle était abyssale. Alors qu'attend-on pour mettre en place dans le secondaire l'équivalent de ce qui existe dans le primaire : un corps de professeurs spécialisés, formés et payés en conséquence ? Ah, c'est sûr. On est loin du problème crucial de savoir s'il faut réintroduire les blouses à l'école ! L'avantage d'une telle réforme, c'est qu'elle réglerait le problème soulevé plus haut, à savoir celui du débutant se retrouvant devant une classe nécessitant quelqu'un de très expérimenté, mais qui a assez de points pour ne pas y aller. Le ministère préfère depuis des années aborder le problème en offrant des primes supplémentaires pour allécher le volontaire. Et si on utilisait ces primes pour financer une véritable formation pour un corps de professeurs spécialisés ? De toute façon, le ministère n'a plus le choix. Sa stratégie a échoué. Lorsque l'enseignant s'aperçoit que sa prime passe en antidépresseurs, il demande une mutation plus tranquille et, grâce à ses points, l'obtient ! Le ministère, toujours un peu inertiel, a cependant insisté et, plutôt que de former de vrais enseignants spécialisés, a tenté d'attirer des volontaires en rajoutant à la prime, des points (utiles pour les futures demandes de mutation). De sorte que certains viennent empocher la prime et serrent les dents jusqu'à ce qu'ils aient assez de points pour partir, en général, vers le sud du pays. Enorme gâchis, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves...

Je reviens donc à mon stage pour "grands débutants". Je me voyais déjà exploser au bout de dix minutes. J'anticipais le premier sourire narquois du vieux briscard à qui on tentait de donner une feuille de route, habitué qu'il était à inventer quotidiennement son propre chemin. Je m'imaginais ce moment où l'inspecteur se lèverait, sifflerait la fin de la récré et donnerait le signal de l'hallali qui sonnerait en même temps le glas de mes illusions de formateur. Bref, je suis rentré dans ma salle comme on rentre dans la cage aux lions.

Le stage s'est bien passé. Les "voltigeurs" de l'Education Nationale étaient contents. Je le voyais dans leurs yeux. Certains sont venus me le dire et j'eus même droit à l'onction de l'inspecteur. J'avais, finalement, plus de métier que je ne pensais. L'avantage d'avoir sillonné pendant des mois la campagne picarde, d'avoir discuté avec beaucoup d'instituteurs isolés parmi les betteraves, d'avoir participé à des réflexions pédagogiques où ces mêmes instituteurs se réunissaient sous la houlette de leur conseiller pédagogique, j'avais acquis quelques matériaux illustrant mes convictions théoriques. J'avais, en somme, une espèce de petit trésor de guerre accumulé au fil des kilomètres parcourus. Je l'ai dépensé intégralement en six heures. J'ai mis les vieux briscards au boulot, leur ai fait prendre

conscience qu'ils étaient tous très expérimentés, mais qu'ils n'étaient pas d'accord sur le sens à donner à ce qu'ils vivaient dans la solitude de leur classe. Ils ont échangé, bossé par ateliers sur, par exemple, ce qu'était capable de comprendre globalement d'un texte un gamin illettré. Discussions, échanges, synthèses. J'ai tenu honnêtement mes six heures. A vieux briscard, vieux briscard et demi !

J'ai aimé mes années d'Ecole Normale pour la possibilité qu'elles me donnaient de théoriser des pratiques autant que de pratiquer de séduisantes théories. J'avais pris l'habitude de partir visiter (inspecter était plus conforme à la réalité administrative, mais mon statut de Maître Auxiliaire me faisait scrupule à utiliser le terme) mes normaliens lorsqu'ils étaient en stage sur le terrain, en responsabilité dans des classes que les titulaires avaient provisoirement désertées, le temps de venir se former eux-mêmes à l'Ecole Normale, en formation continue.

Ces visites étaient, pour moi, l'occasion de filmer, avec leur accord et la promesse que le film ne sortirait pas de mon cours, leur prestation. De retour à l'E.N. nous décortiquions tous ensemble les séquences, analysions, justifions, critiquions dans le but de toujours mettre en cohérence les actes commis en classe avec les présupposés pédagogiques en amont de ces pratiques. Ce fut riche, vivant et conforme à ce que devait être une réflexion philosophique au service d'une formation professionnelle. Bien sûr, j'ai connu des collègues de philosophie qui démarraient l'année avec "Sein und Zeit" de Heidegger en main, mais ceux-là étaient aussi malheureux que leurs élèves !

À la fin de ma première année, ma notation administrative sera excellente. La directrice me colle un 19,5/20 et demande la reconduction dans mes fonctions (pas évident, je suis un M.A. qui forme des enseignants). Ma fiche reviendra corrigée à 19/20 par les services rectoraux avec dans la marge la mention : "dans le cadre de l'harmonisation académique". Je découvrirai à cette occasion le système ubuesque de notation qui fait qu'un enseignant ne peut pas être jugé meilleur que ce qui est prévu par la grille de la fonction publique. Ca durera les quatre années de ma période picarde. La leçon à en tirer est qu'on ne peut pas déborder de sa case !

Reste que le système, pour décevant qu'il fut, n'empêchait pas des individus de l'habiter de belle façon. Je me rappelle notamment d'une collègue Inspectrice du primaire avec qui je discutais après un stage et qui, à un moment, me déclara confuse : "Je suis désolée, mais je dois partir. C'est l'époque des jonquilles". Intrigué, je lui demandai alors le rapport entre son métier et ces charmantes petites fleurs jaunes qui, effectivement, embellissaient la campagne en ce moment. Elle me répondit alors qu'à cette époque de l'année, elle arpentait les routes de son secteur, récupérait les gosses postés sur le bord des routes par des parents conscients qu'un gamin qui vend des petites fleurs jaunes au bord de la route en vend plus qu'un adulte.

D'autorité, elle ramenait le gosse à son école, engueulait les parents et les menaçait de leurs couper les allocations familiales si jamais elle retrouvait leur gosse au bord d'une route, un petit bouquet à la main. J'ai croisé beaucoup de collègues qui croyaient profondément, viscéralement dans leur mission éducative, et je me suis aperçu que c'est dans les endroits les plus déshérités que cette conviction était la plus enracinée (je retrouverai çela en Seine-Saint-Denis, plus tard). En tout

cas, depuis ce jour, je ne regarde plus les jonquilles de la même façon, et lorsque je vois un gamin qui en vend à une heure où il devrait aller à l'école, je passe mon chemin (n'étant pas Inspecteur, je crois que je finirais en prison si j'embarquais le gamin) et ne lui achète pas son avenir au prix d'un petit bouquet !

Fouillant dans mes papiers, je redécouvre ma fiche de vœux de 1989, celle où l'on indique à son Inspecteur ce que l'on se souhaite pour l'année prochaine. Je lis : 1er vœu : maintien à L'E.N. d'Amiens, 2ème vœu : E.N. Nouméa !

Il faut se rappeler qu'à la suite des événements ayant secoué la Nouvelle Calédonie (assassinat du leader indépendantiste Eloi Machorro, massacre de la grotte d'Ouvéa...), les accords de Matignon tricotés par Michel Rocard mettent la Nouvelle Calédonie sur le devant de l'actualité. Je verrais donc bon nombre de reportages sur ce morceau de France du bout du monde. Un reportage sur l'état du système éducatif néo-calédonien sera responsable du profond désir de partir là-bas faire en brousse ce que je faisais dans ma terre à betterave : former des instituteurs.

Le système éducatif calédonien était misérable. Un lycée à Nouméa où un seul kanak par an obtenait son bac et des écoles primaires aux mains de missionnaires protestants qui évangélicisaient comme au début du siècle ! J'en étais ressorti avec cette idée qu'il y avait tout un système éducatif à construire. J'étais volontaire. Du coup, j'enverrai tous les ans une lettre au vice-recteur de Nouméa lui expliquant que j'étais à sa disposition pour ce travail.

Hélas, je n'étais pas titulaire et il me répondait, chaque année, que, compte tenu de mon statut, il ne pouvait rien pour moi. J'étais déjà mûr pour l'hémisphère sud, mais ce n'était pas encore réciproque. Quelques années plus tard, ayant passé et réussi le concours et devenu titulaire, je recontacterai Nouméa, mais on me répondra alors que pour les titulaires, il y a une procédure, une liste d'attente avec quelques centaines de collègues devant. La Nouvelle Calédonie restera donc, encore aujourd'hui, une puissante frustration, mais comme j'enseignais alors à mes normaliens, en m'appuyant sur les travaux du psychologue René A Spitz, que la frustration est souvent un bon moteur dans l'apprentissage, je me dis qu'il finirait bien par en sortir quelque chose un jour...

Les années passèrent, j'apprenais, ma première fille naquît, ma thèse n'avancait pas, je gagnais peu, mais ne souhaitais pas passer les concours, car je savais qu'en cas de réussite, il me faudrait quitter l'Ecole Normale pour partir faire mon stage.

Je continuais donc à faire un métier que je maîtrisais mieux d'année en année, dans un lieu où l'argent ne manquait pas. En effet, ces établissements post-bac dépendaient des conseils généraux, et je dois dire que nous disposions de tous les moyens nécessaires. J'avais donc l'impression que je commençais le métier en mangeant, comme on dit, "mon pain blanc".

Nous avions, par exemple, un labo vidéo avec un banc de montage qui me permettait de réaliser de petits films qui illustraient mes développements psychopédagogiques lesquels, sans cela, seraient

restés certainement un peu théoriques. Je bâtais donc la campagne, souvent accompagné d'un instituteur formateur vidéo détaché à l' E.N., et filmais des séquences que je rapportais à mes normaliens avec le même bonheur qu'un chasseur de papillon vidant ses filets de retour à la maison. L'évaluation finale de mon enseignement de psychopédagogie, au bout de leurs deux années de formation, consistait d'ailleurs pour mes étudiants à visionner un de ces petits films rapportés de mes escapades et à analyser les choix pédagogiques sous-jacents des pratiques qu'ils découvraient. Ils s'attendaient plutôt à un sujet de dissertation du type : "L'imitation a-t-elle un rôle à jouer dans l'apprentissage", mais, je l'ai déjà dit, j'aimais cette articulation entre la théorie et le pratique. L'ambiance était très bonne (je fis découvrir la voile à un de mes étudiants qui, en échange, m'initia à l'U.L.M.). Je crus que cela durerait toujours...

1990. Les Ecoles Normales n'en ont plus pour longtemps. Lionel Jospin, alors Ministre de l'Education Nationale, veut que, dorénavant, les instituteurs et les professeurs soient formés dans un même lieu : les Instituts de Formation des Maîtres. L'idée partait d'un bon sentiment : il s'agissait de revaloriser le statut des instituteurs qui gagnaient peu, compte tenu du travail et de la responsabilité qui était la leur. On décida donc de les aligner sur la grille de rémunération des professeurs du secondaire. C'était bien le moins que l'on puisse faire ! Il y avait un obstacle administratif : impossible de payer à égalité des fonctionnaires qui ont un D.E.U.G. et d'autres qui ont une licence. On fit sauter l'obstacle en exigeant que, dorénavant, les futurs normaliens soient titulaires d'une licence. Du coup, étant dans la même case de la grille indiciaire, on pouvait tous les réunir dans un même lieu de formation afin de renforcer encore l'idée que, finalement, enseigner c'est toujours le même métier, quel que soit le public.

Les I.U.F.M. ont donc été la conséquence d'une bonne idée (revaloriser les instits). Ce qui ne prouve pas qu'ils furent eux-mêmes une bonne idée... Il faut porter au crédit de cette réforme que la formation des professeurs du secondaire était véritablement indigente (j'y reviendrai). Celle des instituteurs, en revanche, était sérieuse. Qu'ont-ils gagné à être formés dans le même lieu que leurs collègues du secondaire ?

"On ferme !"

Cette quatrième année sera donc la dernière pour moi, car je sais qu'un Maître Auxiliaire ne pourra pas rester dans une structure qui devient universitaire. Je m'inscris alors aux concours pour devenir titulaire. Il s'agissait de préparer l'enterrement de l' Ecole Normale et de préparer en même temps le baptême des I.U.F.M. Je prépare donc des cours que je ne donnerai pas. Etant donné que le Ministre souhaite mettre en place "un même lieu de formation pour les enseignants de la maternelle à la terminale", les formateurs en psychopédagogie sont les plus sollicités. Logique ! Ce ne sont pas les formateurs de mathématiques ou de français qui peuvent faire des cours communs aux instituteurs de maternelle et aux professeurs de terminale. On nous passe alors logiquement "commande" d'un module de psychopédagogie de cent-vingt heures pour ces futurs stagiaires.

Je me souviens très bien de la réunion que nous eûmes avec les collègues. Il en ressortit, après une longue discussion, qu'au-delà d'une soixantaine d'heures, nous n'arriverions pas à intéresser un public aussi hétérogène. Les calculs faits et refaits, nous étions unanimes. Nous avons donc proposé à la directrice un module de psychopédagogie générale de soixante heures. Elle eut l'intelligence de l'accepter. Vraisemblablement, d'autres n'eurent pas cette sagesse et l'on assista l'année suivante à des bizarreries dont la presse fit ses choux gras. Il faut se souvenir que les I.U.F.M. étaient considérés, à l'époque, comme le triomphe des pédagogues sur les conservateurs (je m'attarderai, à l'occasion, sur ces stéréotypes).

De sorte que bon nombre d'observateurs attendaient le démarrage des I.U.F.M. avec méfiance, quand ce n'était pas avec un fusil ! Ils ne furent pas déçus, car certains collègues dans d'autres Ecoles Normales avaient sans doute moins bien résisté que nous autres picards à la commande ministérielle. Où l'on s'aperçoit que les demandes ministérielles sont parfois plus politiques que pédagogiques ! Je me rappelle très bien de cet article de Libération racontant par le menu comment on avait fait danser la "Sardane" (danse folklorique catalane) aux futurs enseignants dans un cours de pédagogie inoubliable. Les journalistes ne manquèrent pas non plus de rapporter ce cours où de jeunes agrégés de math étaient initiés à la pédagogie à partir de la recette de la pâte à crêpes (grand incontournable des classes de maternelles) !

Il arrive que le ministère se savonne lui-même la planche en oubliant que le temps de la politique n'est pas toujours celui de l'apprentissage (d'autres exemples tout aussi malheureux suivront pendant les années Tapie).

Ayant réussi le C.A.P.E.S., j'eus donc le privilège (rare) de préparer des cours que je suivrai l'année suivante !

Quelques mots sur ce concours, car il n'est pas inutile pour le parent d'élève ou même le citoyen contribuable de savoir comment l'on devient enseignant.

Je passai le concours interne. Celui-ci était réservé à des auxiliaires ayant enseigné au moins trois ans. Ceux qui sortaient de la faculté passaient et passent encore aujourd'hui, eux, le concours externe. Le concours que je passai était, de ce fait, le plus professionnel des deux et pourtant...

Nous étions censés passer un écrit (où l'on vérifiait exclusivement nos compétences disciplinaires). Puis, si nous réussissions cet écrit (une dissertation et un commentaire de texte), nous avions le droit de défendre nos chances à l'oral (une leçon magistrale sur un sujet tiré au sort et une explication d'un texte lui aussi tiré au sort). Le seul embryon d'exigence professionnelle consistait à indiquer au jury, à la fin de l'explication de texte, l'utilisation que nous en aurions fait en classe. Dans la réalité, cela se passa bien différemment.

Je fus admissible à l'écrit et passai ensuite mon oral sur un texte de Saint Augustin, je m'en souviens. Je fis mon explication (je dois, ici, des remerciements tardifs à André Comte Sponville qui, alors que

j'étais en licence, démarrait sa carrière de maître de conférence et était chargé des "travaux dirigés". Nous avons abordé ce passage où Saint Augustin se demande ce que faisait Dieu avant de créer le temps ! Pas simple ! Je ne me souvenais de rien de ce que nous en avons dit, mais je me souvenais très bien qu'à nos questions un peu techniques, ce jeune professeur de faculté répondait parfois : "je ne sais pas" ! Stupeur ! Nous n'étions pas habitués à cette franchise. Cela me fut d'un grand secours, en tout cas psychologique, lorsque je passai mon oral. Je savais que j'avais le droit de ne pas tout savoir.

Je me lançai alors dans mon explication orale, butai, tâtonnai, envisageai des hypothèses, suai à grosses gouttes, parvînt à ma conclusion et commençai à envisager un possible développement pédagogique en classe. Je n'eus que le temps d'envisager une piste. Le jury me remercia, ce qui revenait à me couper la parole et commença à me questionner sur le texte en spécialistes de la philosophie qu'il était.

Je fus admis et c'est ainsi que je devins certifié, sans jamais avoir prouvé que j'étais capable d'enseigner ce que je savais ! J'ai pu, bien sûr, vérifier qu'il en était de même pour tout le monde. La minuscule exigence professionnelle que prévoyaient les textes officiels n'était qu'une mascarade pour la galerie et le malheur de tous ceux qui s'engageaient vers un métier par amour de la philosophie, plutôt que par amour de l'enseignement de la philosophie (même chose pour toutes les autres matières, bien sûr).

Cette méfiance pour le pédagogique sera l'occasion d'un démarrage conflictuel pour les I.U.F.M. et leurs premiers stagiaires... Les futurs enseignants passaient sous la coupe d'une nouvelle structure universitaire et ne relevaient alors plus des inspecteurs. Ces derniers le prirent très mal et ne manquèrent pas de fustiger le "pédagogisme" ambiant qui serait, à les entendre, la ruine du système. Ils ne manquèrent pas de faire passer le message à ceux qu'ils pouvaient "visiter", mais pas "inspecter".

Les futurs enseignants sortis de l'Université étaient tout près à les croire (d'autant plus que ces mêmes inspecteurs interdits, pour l'instant, d'inspection, redeviendraient nos supérieurs hiérarchiques pour les trente sept années et demie à venir). C'est ainsi qu'un ami qui avait passé et réussi le concours interne en même temps que moi, mais relevait de l'I.U.F.M. de Paris, tandis que moi de celui d'Amiens, me raconta la guérilla à laquelle se livraient tous les lauréats du concours de philosophie, organisant des broncas à chaque fois qu'un de leur formateur tentait de prononcer le mot "pédagogie", et réclamant à corps et à cris qu'on leur fasse des cours de philosophie ! L'affaire pris une telle proportion que les I.P.R. (Inspecteur Pédagogiques Régionaux) de philosophie durent faire une descente dans les amphi, calmer les furieux, leur rappeler que, tout de même, ils se destinaient à l'exercice d'un métier, et tentèrent finalement d'éteindre l'incendie qu'ils n'avaient pas peu contribué à allumer.

Cette dernière année à l'Ecole Normale me permit d'ailleurs de croiser mon inspectrice, très étonnée de découvrir qu'un Maître Auxiliaire enseignait dans ce lieu. Je pus vérifier à cette occasion la

suspicion qu'elle manifestait à l'égard de ces futurs temples de la pédagogie que promettaient de devenir les I.U.F.M. Je découvris alors le discours dominant du corps d'inspection : la philosophie est à elle-même son propre remède et un trop grand souci pédagogique cache toujours une insuffisance quant aux contenus disciplinaires. Bref, faites de la philosophie et si vous rencontrez des difficultés dans l'enseignement de celle-ci, les solutions sont à trouver chez les philosophes eux-mêmes !

Nous étions quelques uns (pas beaucoup) à appeler cela "la philosophie philosophante" ! Une quinzaine d'années plus tard, je découvrirai une association minoritaire de professeurs de philosophie (l'Acireph) capable d'organiser un stage dont le thème consistait à préciser les apports que les sciences humaines pouvaient fournir aux professeurs de philosophie dans l'exercice de leur métier. Rare ! Pour l'instant, lire les sociologues, psychologues et autres pédagogues était vu comme, au mieux, une perte de temps, au pire, une trahison quant à la mission spécifique de l'enseignement de la philosophie : faire reculer la barbarie et défendre la civilisation.

On ne sort pas indemne de ces pressions, et bon nombre de professeurs de philosophie sont persuadés qu'ils n'enseignent pas une matière parmi les autres, mais la reine de toutes. La preuve : l'enseignement de la philosophie n'est-il pas réservé à la dernière année du cursus scolaire, comme une récompense suprême ? L'administration ne se rend pas toujours compte qu'elle encourage cette posture où le professeur de philosophie se prend pour le héros de Dino Buzzati dans *Le désert des tartares*, seul, abandonné, aux confins de la civilisation, dernier rempart devant la barbarie incarnée pour le coup par les pédagogues démissionnaires de leur mission de transmission : dans tous les lycées où j'ai enseigné (ce qui en fait beaucoup), la philosophie vient toujours en tête des matières sur les bulletins scolaires des élèves de terminale (vérifiez !). Ca n'est pas une preuve, ça !

J'obtins donc mon concours et, par la même, le droit de devenir stagiaire pendant un an. Cela signifiait, à l'époque, suivre quelques cours de pédagogie et enseigner six heures, en responsabilité, dans une classe (supervisé de plus ou moins loin par un professeur plus expérimenté, choisi par l'inspecteur).

Je tentai une ultime démarche. Lorsque le nouveau Directeur de l'I.U.F.M. vint à l'Ecole Normale renifler les préparatifs, je lui fis la proposition suivante : "Puisque, l'année prochaine, je devrai donner six heures de cours, que penseriez-vous de l'idée de faire ces six heures dans votre établissement en continuant de faire ce que j'y fais depuis quatre ans (les locaux restaient les mêmes) ?".

Je revois encore son visage. Il était intrigué, pour le moins. Nul n'avait envisagé un tel scénario. Il vit tout de suite qu'il y avait six heures à gagner et que s'il disait oui, elles ne lui coûteraient rien, puisque je les devais au système.

Il réfléchit, mais finit tout de même par me dire non, reculant devant un paradoxe administratif : j'aurai été à la fois stagiaire et formateur de stagiaire !

La Directrice à qui je m'en étais ouvert m'avait, elle aussi, conseillé de partir, de finir ma thèse au plus vite et de ne pas m'attarder dans ce lieu à l'avenir improbable. Ce n'était pas Saïgon avec les hélicoptères sur les toits, mais l'atmosphère à cette minute précise sentait bon le "fichons le camp d'ici".

Je suis donc parti vers d'autres contrées ...

(A suivre...).

(1) Je l'eus, avec profit, comme enseignant à la Sorbonne. Il débutait alors sous la bienveillante attention de Marcel Conche, qui vint d'ailleurs s'asseoir très simplement au fond de la salle Cavallès pour le premier cours de ce débutant prometteur.

(2) J'avais monté une boutique dans le quartier du Marais avec mon père. Cela me permettait de gagner de quoi continuer d'étudier et aussi d'être le seul étudiant de la Sorbonne à pouvoir donner tous les matins le cours du poireau. Peu de succès, on s'en doute. J'étais certainement aussi le seul marchand de quatre saisons lisant la Critique de la Raison pure en attendant le client. Tout cela ne sera pas complètement inutile lorsque j'aurai à expliquer, quelques années plus tard, à mes élèves de terminale, ce que veut dire Sartre lorsqu'il parle d' "objectivation" d'une personne. Il me suffisait à cette époque de franchir la Seine pour changer de statut et de lire dans le regard des gens qu'on n'est pas perçu de la même manière si l'on sort de la Sorbonne ou si l'on est derrière son étalage ! Je mimerai bien des fois pour mes élèves la "danse" de l'épicier, comme Sartre mimait celle du "garçon de café", circonscrit, réduit par le regard des autres à danser la danse que la société s'attend qu'il danse. Où l'on verra que ce souci d'articuler théorie et pratique sera une aide précieuse pour ce futur travail de formateur en psychopédagogie.

(3) Quelques mots sur cette méthode mixte. Il s'agissait, en fait, de démarrer l'étude d'un texte avec les gamins en leur demandant, alors qu'ils ne savaient pas encore déchiffrer leurs lettres, de prendre des indices sur ce texte et de faire des hypothèses sur celui-ci. Était-ce une lettre (signature ou pas ? Date en haut à droite ou pas ?) ? Était-ce une publicité (format, reconnaissance de mots photographiés globalement ...) ? Cette prise d'indices permettait au gamin de rentrer dans un texte simple. De se forger une hypothèse et tout de suite de ne pouvoir aller plus loin sans pouvoir le déchiffrer. A ce moment et à ce moment seulement (ce jeu des hypothèses n'excédait pas une heure), le déchiffrement des syllabes arrivait comme un outil d'autant plus indispensable que les enfants en ressentaient l'impérieuse nécessité). Bref, la polémique qui opposait les instituteurs traditionalistes et les tenants de cette méthode dite "par hypothèse" se résumait à la place de la syllabique. Tout de suite pour les premiers. Après un bref jeu des hypothèses pour les seconds. En somme, le différent portait sur la chronologie. Pas question, ici, de rouvrir le débat et de comparer ces deux approches (elles recouvrent cependant des orientations pédagogiques et aussi philosophiques différentes), mais seulement de souligner que la fameuse méthode globale de Decroly avait été enterrée il y a longtemps !