

D'AUTEUIL AUX BOSQUETS

l'essence d'une profession

Patrick Bouveau

De prime abord le chemin paraît long, ou pour le moins les «ponts» ne paraissent pas évidents, entre ce quartier du 16^{ème} arrondissement de Paris et ce quartier de Montfermeil en Seine Saint-Denis.

Certes le chemin est long, mais très certainement moins tortueux que d'aucun pourrait le dessiner.

Alors qu'en est-il de ce parcours ?

Qu'il me soit permis, avant toute chose, de reprendre une déclaration de Konrad Lorenz (1) dans une récente biographie : *«J'ai eu dans ma vie chance sur chance. Prenons par exemple mon premier animal domestique, cette salamandre tachetée. Lorsqu'on m'autorisa à l'emporter à la maison, mon père me donna la consigne impérative de la remettre en liberté une semaine plus tard, craignant qu'elle ne meure en raison des soins douteux que je lui aurais prodigués. Je n'avais que cinq ans... Il estimait qu'elle survivrait une semaine mais guère plus. Il n'avait pas pensé à une chose : que faire si la salamandre avait des petits. La salamandre retrouva sa forêt d'origine et je fus autorisé à garder les larves. Ce fut pour moi une expérience passionnante. La salamandre tachetée que je n'ai gardée qu'une semaine aurait-elle eu la même influence sur ma vie que ces larves dont la métamorphose dure des mois»*. Et de conclure un peu plus loin : *«Si la salamandre n'avait pas eu de petits, qui sait ce qui serait arrivé? Ma vie aurait peut-être pris un cours différent.»*

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992

Un métier comme on l'esquisse

Devenir instituteur, pourquoi ? Par goût, par attrait ou, osons le mot, par vocation ? Il est toujours délicat d'avancer l'explication. En tout état de cause je suis devenu instituteur comme on le devenait au tout début des années soixante-dix, pour quelques-uns tout au moins, en passant le concours d'entrée de l'École normale en fin de troisième.

Une trajectoire guère orthodoxe lorsque vous venez d'un C.E.G. et que la plus plupart de vos copains de classe prennent, eux, le chemin d'un C.E.T.

Alors on avance, comme dirait Souchon.

Seconde, première, terminale et nous voilà dans cette bâtisse, dont personne n'imagine quand il a 9 ou 10 ans qu'il faut y passer (enfin en principe) pour devenir «maître d'école». Dire que ce fut un souvenir inoubliable serait sans doute exagéré. Ce n'est qu'avec le temps que se mesurent le sens de cette formation, son emprise sur les réalités socio-éducatives et ses lacunes.

Et puis arrive le jour de votre première rentrée, enfin celle qui vous place de l'autre côté de «la barrière».

La chance disait Lorenz, peut-être...

A une première décision administrative qui me propulse en plein cœur des 4 000 à La Courneuve se substitue un rectificatif qui m'envoie... à l'école élémentaire où j'avais effectué toute ma scolarité.

Le métier comme il se forge

A ce temps béni, comme on me l'a maintes fois ressassé, succède le temps du questionnement : d'abord rééducateur en psycho-pédagogie dans un G.A.P.P. puis, l'année suivante, instituteur dans une S.E.S. Tout cela sans avoir rien demandé, ni l'avoir désiré. D'ailleurs qu'est-ce qu'une S.E.S. quand on a effectué sa formation professionnelle dans le 16^{ème} ?

Un virage très certainement au regard d'une formation pédagogique par trop centrée sur la didactique. De plein fouet, à l'époque, c'est la confrontation avec certains aspects de l'exclusion scolaire. Mais moments cruciaux que ces périodes où le métier vous place en position de rupture : partir ou rester.

Moment de rupture également vis-à-vis d'un fonctionnement social antérieurement intériorisé : fils d'ouvriers devenant instituteur il ne s'agissait plus de comprendre le monde en terme de promotion sociale mais en terme de pratiques socio-politiques, dans et hors l'école.

L'échec scolaire mis à jour ne devenant plus une fatalité, c'est un dispositif de lutte qu'il faut construire.

Parcours syndical et associatifs s'enchevêtrent alors pour déboucher sur des perspectives politiques. La profession d'instituteur a sans doute cela de spécifique qu'elle oblige chacun à construire un projet, individuel ou collectif. L'enseignant est inscrit nécessairement dans un projet social. A lui d'en saisir la maîtrise.

Le métier d'instituteur : une profession multiple

Enseigner requiert des compétences. Tout le monde, ou presque, s'accorde sur ce sujet. Mais lesquelles ?

Il est tout aussi clair qu'à ce niveau les débats divergent. Il n'est qu'à analyser la valse hésitation de nos hommes politiques, au cours de ces dernières années, pour cerner le champ de cette question.

Mais dans ce débat, il n'est pas sûr que LA réalité éducative enseignante soit plus limpide, plus aisée à cerner, plus évidente à mettre en avant.

En un peu plus de quinze années de carrière enseignante, le chemin esquissé pourra paraître tortueux aux yeux de certains, fruit sans aucun doute d'un système de gestion des hommes et d'une démarche personnelle.

Ainsi ce premier retour sur la formation quant au gré de connaissances personnelles, je m'intègre dans un processus de recherche-didactique : ERMEL (2). Au coeur d'un CM2, c'est la tranformation de l'enseignement des mathématiques qui se joue et qui installe le changement pédagogique comme une nécessité pour avancer.

Mais le hasard du «mouvement» pour les jeunes enseignants ne permet guère la continuité d'une démarche : malchance ou chance.

De fait, la seconde rupture socio-éducative se cristallise en mai 1981, le privilège de l'ancienneté commençant à faire ses effets. Alors se dessine la perspective du choix.

Enseignant engagé politiquement et syndicalement, la partie qui s'installe dans un certain nombre de lieux, les Zones d'Éducation Prioritaires, échappe alors à l'enseignant que je suis, confortablement installé dans une école élémentaire de l'Est parisien. Appel du coeur, sans doute, pour rejoindre la démarche éducative d'autres militants syndicaux et politiques engagés sur un terrain : les Bosquets à Montfermeil en Seine Saint-Denis. Mais tournant décisif très certainement.

Concours de circonstances, cette Z.E.P. des Bosquets sera l'un des terrains d'études du C.R.E.S.A.S., me mettant par là-même en contact avec G. et E. Chauveau (3) et d'autres acteurs engagés dans des mouvements pédagogiques ou «institutionnels» vaincus du bien-fondé des Z.E.P.

Enseigner, c'est penser le changement

C'est un principe que l'on voudrait voir vivre partout, mais qui prend un sens spécifique dans les Z.E.P., ou tout au moins durant la période 81-84. Le formidable débat d'idées qui s'est installé dans ces «zones» a trop souvent engendré «des souris» pour reprendre la formule consacrée. C'est vrai.

Mais on oublie un peu trop ces processus qui, avortés ou non, sont sources de réflexions et, pourquoi pas, de progrès.

En l'occurrence, mon «entrée» dans une Z.E.P. s'est effectuée dans une école élémentaire au moment où l'Etat octroyait, en 1982, un certain nombre de moyens «effectifs» : des postes en plus. Moment de rupture, d'interrogation, pour cette école : que faire de cet enseignant en plus ?

La dynamique de cette école conjuguée à quelques idées personnelles ont engendré un dispositif rare à l'époque : 5 enseignants pour 4 classes de Cours Moyen. Au-delà des aspects pédagogiques de soutien, d'ateliers ou de création de B.C.D., c'est un projet éducatif qui s'est construit : l'école engagée dans un processus de transformation sociale. Les parents, les structures éducatives para-municipales, des associations locales ont, dans un premier temps, permis que le dispositif des enseignants se développe dans une optique communautaire.

L'autre originalité est d'avoir pu conjuguer les potentialités et la démarche des chercheurs avec celles des acteurs locaux. Utilisons l'expression, c'est une recherche-action qui s'est engagée.

Mais les aléas économique-politiques ont parasité la démarche puisque les restrictions budgétaires ont conduit à une modification du système installé, cela 3 ans après son installation.

Mais c'est, sans aucun doute, le fruit de cette démarche partielle (puisque non conduite à son terme de cinq ans, initialement prévue) qui va m'inciter à postuler un poste de coordonnateur sur cette même Z.E.P. en liaison avec l'I.D.E.N. responsable de ce secteur.

Position moins évidente qu'il n'y paraît sur le papier, puisque un engagement politique local (en opposition avec la municipalité en place), des responsabilités syndicales et associatives diverses traçaient plus un profil de «militant» que de «fonctionnaire». Position brouillée également par le fait que cette fonction n'existait pas à l'époque, sur cette Z.E.P., et que la notion de coordonnateur n'apparaissait pas clairement dans les textes administratifs (4). En clair, qu'allait coordonner le coordonnateur ?

Pas instituteur de «terrain», pas chef d'établissement ni inspecteur, la légitimité de la fonction était à construire, qui plus est dans la transversalité administrative et la multi-dimensionnalité de la vie locale. On a beau chercher dans les livres, les repères sont avant tout à construire sur le terrain.

Coordonnez, il en restera toujours quelque chose

Cette période professionnelle de septembre 85 à septembre 91 fut pour le moins multi-formes, surtout quand le champ d'actions professionnelles se situe sur les communes de Montfermeil et de Clichy-sous-Bois, gérées par des municipalités aux pratiques politiques lourdes de sens et surtout de conséquences.

Mais la vraie question du changement éducatif, pour un coordonnateur Z.E.P., se caractérise avant tout par une réflexion collective et donc diversifiée. Plutôt qu'un long discours, deux réflexions éclaireront mieux cette problématique.

D'abord celle de Freire (5) qui écrivait «*Personne ne se libère seul, personne ne libère autrui, les hommes se libèrent ensemble*». On pourrait en conclure, dès lors, qu'il n'y a pas d'action éducative pour autrui mais bien avec autrui, que celui-ci soit enseignant, élève ou parent.

Mais à mon sens la pensée de Freire se doit d'être traversée par la «logique du carré» qu'énonce Watzlawick (6). Il s'agit de relier ces 9 points en 4 traits ininterrompus.

```

*   *   *
*   *   *
*   *   *

```

De fait, il n'existe de solutions qu'en sortant d'un champ de vision immédiat qui trop souvent clôt la réflexion et donc l'action. Ces deux données intégrées, il se produit alors une sorte d'autorisation à la prospective. C'est du moins ce que j'ai tenté, à mon modeste niveau. J'en citerai trois, prises pas tout à fait au hasard :

- Travail sur les didactiques du savoir-lire et sur la dynamique des Z.E.P. avec «les» Chauveau.

- Travail sur les potentialités de l'outil informatique qui débouchera sur une collaboration étroite avec R. Cohen (7).

- Travail, enfin, sur les registres d'interventions, économiques et sociaux, d'un «monstre du capitalisme» (B. Tapie) dans le champ urbain.

Inexorablement ces années de réflexions sur l'essence d'une action collective induisent des changements... individuels. Je laisserai de côté un certain nombre de ruptures politiques pour mieux m'attarder sur un schéma de pensée qu'approche Albert Moyné (8) : la transformation et la formation.

Le développement des actions sur une Z.E.P., et qui donc impose une appréhension globale de la situation, induit des changements individuels. Le coordonnateur n'échappe pas à cette règle, au même titre que les acteurs locaux. Sauf à sombrer dans un marasme éducatif local, ou pire encore, une certaine dictature éducative, c'est la voie de la formation qui se dessine.

L'Université dans le quotidien d'une Z.E.P.

C'est au terme d'un travail relativement fouillé sur la Z.E.P. (9) que l'idée d'une réflexion universitaire s'est imposée. Parce que le département d'une fac. vous ferme ses portes et qu'une autre vous accueille, il n'en faut pas plus pour que le contact s'établisse avec B. Charlot (10).

Mais plutôt que d'esquisser des perspectives dans La Recherche, c'est l'implication et les effets produits par cette formation en Sciences de l'Education qui vont me conduire à un parcours universitaire.

Réflexions sur les enseignants, sur les politiques scolaires, sur l'utilisation des statistiques, sur la planification vont me permettre, notamment, d'enrichir la réflexion sur LA Z.E.P. (11) tout en développant un cursus de second cycle : licence d'abord en 1988, puis maîtrise (12) en 1989. Travail préalable à une réflexion sur LES Z.E.P. L'une des originalités de cette démarche est d'avoir pu faciliter le passage de l'un à l'autre en travaillant avec le terrain, sans que cela soit par ailleurs nettement explicité.

Mais il y a loin entre une formation de 2e cycle et une de 3e cycle. Si la première démarche étoffe, enrichit, permet l'analyse en profondeur de processus éducatifs, il en est autrement de la seconde. Elle induit inéluctablement un passage obligé qui vous fait franchir le fossé qui sépare l'Étude de la Recherche.

Après un D.E.A. (13) qui constitue, en quelque sorte, une plaque tournante dans ce parcours de formation, c'est une prise de distance qui s'est imposée pour déboucher sur une recherche.

Qui plus est celle-ci s'est accompagnée d'un certain investissement dans différentes études ou recherches (14) qui concernent la politique des Z.E.P. ou des D.S.Q. (Développement social des quartiers).

En un peu plus de vingt ans, de mon entrée à l'Ecole normale juqu'à cette année sabbatique (congé mobilité), les données éducatives ont évolués rendant peut-être plus lisibles des pratiques pédagogiques. Pourtant il n'est pas sûr que d'Auteuil aux Bosquets les questions qui me préoccupent aujourd'hui, notamment celle des enseignants en prise avec leur environnement socio-économique, soient fondamentalement différentes.

Patrick BOUVEAU

Instituteur

Doctorant en Sciences de l'Education, Université Paris VIII.

Groupe de recherche E.S.COL.

NOTES

- (1) Lorenz Konrad et Mündl Kurt. *Sauver l'espoir*, Stock, 1990.
- (2) groupe de recherche participative sur la didactique des mathématiques.
- (3) G. et E. Chauveau ont notamment développé une recherche sur l'apprentissage de la lecture en liaison avec une école de ce quartier. A ce propos : Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., Gazal M. Lire en famille, in *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*, L'Harmattan-INRP, 1984. collection C.R.E.S.A.S, n° 3.
- (4) La fonction de coordonnateur, se distinguant du responsable Z.E.P. n'apparaîtra, dans les textes officiels qu'à partir de février 1990. (B.O. n°7 du 15/02/90).
- (5) Freire Paulo. *Pédagogie des opprimés*, François Maspéro, 1974.
- (6) Watzlawick P. *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Seuil, 1981. Points. Pour la solution du problème des 9 points, cf page 46 de cet ouvrage.
- (7) Cohen R. *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, P.U.F, 1987.
- (8) Moyne A. *Formation et transformation de l'enseignant*, Chroniques sociales, 1988.
- (9) Savajols R. et Bouveau P. *Bilan d'une évaluation en Z.E.P.*, Inspection Départementale de Noisy le Grand, document ronéoté, 1986.
- (10) Charlot B. *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Payot, 1987.
- (11) Un certain nombre de travaux dans le cadre d'U.V. vont servir à «alimenter» la réflexion sur la Z.E.P.
- (12) Bouveau P. *Les zones d'éducation prioritaires en France*, mémoire de maîtrise, dir. B. Charlot, Université Paris VIII, 1989.
- (13) Bouveau P. *Stratégies et pratiques éducatives en Z.E.P. : le cas des Bosquets à Clichy-sous-bois / Montfermeil*, mémoire de D.E.A., dir. B. Charlot, Université Paris VIII, 1990.
- (14) Dans le cadre du groupe E.S.COL (Education Socialisation et Collectivité locale) :
 - participation au groupe D.R.E.D. sur les politiques éducatives territorialisées.
 - membre de l'association A.N.A.L.I.S.E. chargée d'évaluer la convention tripartite C.D.C. / M.E.N. / D.I.V. dans le cadre des actions en Z.E.P./D.S.Q.
 - coordination d'une recherche «Pôle d'excellence en Seine Saint-Denis» chargée :
 - * de définir un Centre de Ressources pour les acteurs locaux de la politique de la Ville.
 - * de réfléchir à la question de la professionnalité des acteurs dans les politiques territorialisées.

Ces réflexions croisent pour partie mes travaux de recherche pour un doctorat de 3e cycle en cours : «Des stratégies territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants.»

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARLOT B. et FIGEAT M., *Histoires de la formation des ouvriers*, Payot, 1986.
- C.R.E.S.A.S., *On n'apprend pas tout seul*, E.S.F., 1987.
- DURAND-PRINBORGNE C., *L'Égalité scolaire, par le coeur et par la raison*, Nathan, 1988.
- HUBERMAN M., *La vie des enseignants*, Delachaux et Niestlé, 1989.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., *L'école et l'espace local*, P.U.L., 1988.
- IMBERT F., *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, 1985.
- ISAMBERT-JAMATI V., *Les savoirs scolaires*, Editions Universitaires, 1990.
- De LANDSHEERE V., *Faire réussir, faire échouer*, P.U.F., 1988.
- LÉGER A. et TRIPIERM., *Fuir ou construire l'école populaire*, Méridiens Klincksiek, 1986.
- PERRENOUD P. et MONTANDON C., *Qui maîtrise l'école ?*, Réalités sociales, 1988.
- P.O.C.S., *L'esprit des lieux*, Editions du CNRS, 1986.
- PROST A., *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1985.
- De ROSNAY J., *Le macroscopie*, Seuil, 1975, Points.
- WATZLAWICK P., *La réalité de la réalité*, Seuil, 1978.

