

RENCONTRES

Lysiane Journet

Je suis enseignante depuis 1978. Sans connaissances particulières sur ce qu'était enseigner ni même sur ce qu'était le jeune enfant, je m'étais orientée vers cette profession pour être en contact avec de jeunes enfants. Dans un premier temps j'ai été suppléante, sans formation, si ce n'est celle du terrain soutenue par quelques réunions pédagogiques.

Ma bonne volonté et ma patience étaient mes principaux atouts pour aborder ce travail. En fait, rien ne me destinait à faire ce métier.

Je suis issue d'un milieu ouvrier. Mes parents, de par leur origine modeste, ont toujours eu, face à l'institution scolaire, du respect et une confiance totale. J'étais une élève timide, effacée, aux résultats plus que moyens. Je n'avais "pas beaucoup de facilités". De ma scolarité primaire, je n'ai que peu de souvenirs, plutôt désagréables. Le secondaire s'annonçait difficile. Un court passage en sixième de transition, suite à une sixième médiocre et à une orientation intempestive, me fit intégrer l'école privée que je ne quittais plus jusqu'en terminale. J'étais toujours une élève moyenne manquant de confiance en soi. N'envisageant pas d'études universitaires, je me mis à la recherche d'un emploi administratif.

Au bout de quatre ans, je me retrouvais fort démunie face à une trentaine de bambins.

Le 21 avril 1978 fut le premier jour où j'ai fait la classe. Par chance, la personne que je remplaçais avait eu la gentillesse de m'initier pendant une semaine à cette fonction en me présentant l'emploi du temps, les rituels de la classe, les comptines, et les enfants... Je découvrais un monde.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 31, 1994

Mes deux autres collègues, jeunes normaliennes, m'apportèrent quelques conseils. Je me sentais bien désarmée cependant.

Les trois années qui suivirent me laissèrent plus ou moins satisfaite. Je m'appuyais sur l'emploi du temps. J'essayais d'animer la classe en travaillant des projets à court ou long terme, je "contenais" plus ou moins les enfants, mon souci était d'éviter les temps morts ou les flottements. Je m'efforçais de les occuper au mieux en rédigeant soigneusement mes préparations de classe en vue du CAP.

Je lisais des ouvrages de pédagogie générale que l'on m'avait conseillés : Montessori, Neill, Freinet. Je lisais surtout des ouvrages sur des contenus disciplinaires propres à m'aider dans mes préparations.

A cette époque, mon problème principal était de me sentir responsable pendant une année entière de si jeunes enfants. Je craignais de leur faire manquer quelque chose suite à mon manque de connaissances. Je fus donc ravie, lorsqu'en 1981, on me proposa un poste de remplaçante pour cinq écoles maternelles situées dans une ZEP. Il me semblait qu'ainsi, sans risque de mettre à mal des classes entières, je pourrais sortir de l'isolement dans lequel je me trouvais, et apprendre par le dialogue et l'observation d'autres façons d'exercer mon métier.

Deux des cinq écoles retinrent mon attention. L'une parce qu'il s'y construisait un réel travail d'équipe et l'autre parce qu'il s'y développait une manière différente de travailler : on offrait à ces jeunes enfants, très démunis socialement, des outils pédagogiques attractifs, utilisant le cinéma, la photo, le théâtre, le journal, et bien d'autres moyens encore.

Les adultes de ces deux écoles avaient un rapport aux enfants et aux savoirs, différents de ce que je pratiquais et que j'avais vu pratiquer jusqu'alors. L'adulte ne considérait pas qu'il était seul à détenir un savoir. Il partageait avec les enfants le plaisir de faire et de découvrir ensemble.

J'entrevois ici, plus que dans la littérature, la possibilité de faire l'école autrement. Et j'ai eu la chance d'être nommée l'année suivante dans la première école en tant que moyen supplémentaire au titre de la ZEP. Mon horizon s'élargissait.

J'aspirais à travailler en équipe, à partager avec d'autres les préoccupations liées au métier, les difficultés rencontrées avec certains

enfants. Il y avait, dans cette école, la possibilité de le faire, car les institutrices collaboraient et étaient ouvertes au dialogue.

Recherche-action avec le CRESAS

De plus, dès 1981, une réflexion avait été engagée dans la ZEP sur la politique éducative à mettre en place. Des échanges entre professionnels de la petite enfance de différentes institutions et partenaires de l'éducation avaient lieu. Dans cette dynamique de réflexion et d'échanges, l'inspectrice des écoles maternelles jouait un rôle très important en proposant des stages de formation et en multipliant les occasions de mettre en contact les enseignants travaillant en ZEP.

C'est dans ce contexte que des chercheurs du CRESAS sont venus travailler dans le groupe scolaire auquel j'appartenais qui était constitué d'une école maternelle desservant deux écoles primaires. L'hypothèse des chercheurs était que tous les enfants peuvent apprendre... mais pas dans n'importe quelles conditions. Leur méthode de travail était la recherche-action.

Ils ont participé aux réunions qui rassemblaient l'ensemble des professionnels des trois écoles et de leurs partenaires (parents d'élèves, représentant municipaux...). Lors de ces réunions, des thèmes et des "modules" de travail furent définis : la liaison maternelle/élémentaire, l'accueil, l'aménagement de la cour...

Les chercheurs s'impliquèrent dans plusieurs de ces "modules" et on se mit au travail. La méthode proposée par le CRESAS, appelée "auto-évaluation régulatrice", consistait à faire alterner des temps d'action, des temps d'observation et des temps de réflexion pour réajuster les actions afin qu'elles profitent vraiment à tous les enfants.

Des réunions de travail régulières furent donc organisées, certaines en petits groupes pour mettre en commun l'avancée du travail des différents modules.

Je pense pouvoir dire que c'est à partir de ce moment-là que ma pratique, ma connaissance du rôle de l'enseignant ont pris forme, et se sont trouvées modifiées. Et que ma curiosité n'a cessé de s'accroître.

Des transformations de fond ont eu lieu. Par exemple, la notion d'emploi du temps n'était plus la même. Nous avons revu le déroule-

ment de la journée scolaire et remis en question les séquences de travail "ficelées" par les adultes, prenant conscience qu'il était important de permettre aux enfants d'aller au bout de leurs actions, de leurs tâtonnements, de leurs réalisations. Ces transformations allaient de pair avec un autre regard sur les enfants. En tant que "poste supplémentaire", j'ai pu suivre le travail dans plusieurs de ces "modules" et me familiariser avec les différentes sections de l'école maternelle. Durant cette période, je me suis également initiée à la littérature enfantine car j'avais pris la responsabilité de faire fonctionner la Bibliothèque-Centre Documentaire (BCD) pour les 2-8 ans que nous avons mise en place dans le cadre de la liaison maternelle/élémentaire. C'est ainsi que j'ai participé pendant plusieurs années à l'analyse des livres pour tout-petits au sein du Centre de recherche et d'information pour la littérature de jeunesse (CRILJ).

La plupart des activités que je proposais à des petits groupes d'enfants des différentes classes étaient centrées sur le livre. Sensibilisée à l'échec scolaire, je me suis beaucoup appuyée sur les écrits de Foucambert et de Charmeux.

Vers une pédagogie interactive

Après deux années durant lesquelles j'ai occupé ce poste d'institutrice supplémentaire, je me suis sentie apte à prendre la responsabilité de la classe qu'on m'avait confiée : une des deux grandes sections de l'école.

Prenant la suite du travail déjà engagé, j'ai, d'emblée, noué une étroite collaboration avec mon collègue de l'autre grande section. En fait, nous avons considéré que nous étions deux adultes responsables ensemble d'une soixantaine d'enfants.

Un travail de recherche a été engagé avec le CRESAS de façon plus étroite qu'auparavant. La recherche concernait la mise en place, dans nos classes, de conditions permettant à tous les enfants de manifester leurs savoirs. Cette recherche portait donc sur nos pratiques, nos attitudes auprès des enfants, notre fonctionnement. Ces collaborations, - collaboration au quotidien avec mon collègue de grande section et collaboration très régulière avec le CRESAS - m'ont aidée à me construire en tant qu'enseignante. J'ai progressivement transformé

mes habitudes de travail et ma façon de penser la classe lors des réunions de travail avec le CRESAS.

J'ai appris à être vigilante pour TOUS les enfants, quels qu'ils soient, à faire en sorte d'entrer en contact avec chacun, à avoir une connaissance de chaque individu ; j'ai appris à prendre en compte ce qu'ils disaient, ce qu'ils faisaient et à considérer que c'était important car en agissant et en s'exprimant, ils manifestaient ce qu'ils avaient dans la tête.

J'ai également pu percevoir ce qu'était "apprendre" ; abandonnant l'idée que l'apprenant est passif, j'ai pris conscience que l'individu est acteur de son apprentissage et que pour avancer il a besoin de communiquer, d'échanger avec les autres.

J'ai découvert les richesses, la curiosité, l'enthousiasme (que je ne soupçonnais pas) de jeunes enfants dans des domaines aussi variés que l'écrit ou la peinture du XXe siècle, dès lors qu'on leur donnait les moyens de s'exprimer.

Ces découvertes m'ont donné envie de lire ; pour mieux comprendre le cheminement intellectuel des jeunes enfants face à l'écrit, j'ai lu des articles d'E. Ferreiro.

Cette pédagogie mise en place pour les enfants m'a permis d'établir des relations analogues avec les familles. Progressivement j'ai construit un autre rapport avec elles en m'appuyant sur deux principes de la pédagogie interactive qui sont la transparence et le partenariat.

La transparence consiste en l'explication de mes motivations, de mes actes, des moyens mis en œuvre, des buts que je me suis fixés.

C'est tout simplement, par exemple, ouvrir sa classe, accueillir, dialoguer avec les familles, pouvoir parler de leur enfant de façon positive dans n'importe quel domaine.

Cette transparence implique la recherche du partenariat avec les familles qui ne peut exister que s'il y a un climat de confiance. Chacun (enseignant-parent) peut faire part de ses impressions en sachant qu'il sera écouté, entendu, reconnu.

Tout ceci aboutit à une reconnaissance mutuelle, à des échanges constructifs et à une volonté évidente des parents de retrouver les années suivantes un tel climat.

Partager son expérience professionnelle : la fonction de formateur

La transformation de notre façon d'envisager le métier par ce travail en équipe et par la collaboration à la recherche nous ont amenés, mon collègue et moi, à passer le Certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur (CAFIMF).

Depuis deux ans nous sommes "maîtres-formateurs".

Nous avons envie de partager avec d'autres nos expériences professionnelles et de montrer notre travail non comme un modèle, ce qu'il n'est pas, d'ailleurs, mais comme un support pour impulser une réflexion pédagogique.

Être formateur, comme être enseignant, n'est pas évident si on a le respect de celui qui se trouve face à nous. Cette fonction de formateur nous oblige à nous décentrer.

En effet, notre fonctionnement déstabilise et surprend. Dans notre nouveau rôle, nous sommes amenés à préciser nos motivations, à toujours analyser nos pratiques pour pouvoir, face aux questions que notre pédagogie suscite, expliquer, justifier les partis que l'on prend... quitte à reconsidérer le bien-fondé de nos décisions.

Notre projet dans les années à venir est de créer une commission sur la petite enfance au sein de la commune où nous exerçons, afin de favoriser les échanges sur les pratiques entre professionnels.

Pour conclure je dirai que la démarche que nous avons construite avec le CRESAS, en prise directe avec les difficultés du terrain, m'a permis de prendre du recul sur ce que je fais, sur ce que je suis, sur mon rôle d'enseignante, sur les situations éducatives que je propose, et sur ce que sont les enfants. C'est de loin ce qui a été le plus formateur dans ma carrière car cette démarche a suscité ma curiosité intellectuelle. Elle m'a amenée à construire au fil des jours des collaborations solides avec mes collègues et m'a permis d'accroître l'intérêt que je porte à enseigner.

Que ce soient les rencontres avec les enfants, leurs parents, les enseignants, les écoles, les chercheurs, les différents ouvrages pédagogiques, chacun m'a aidé à sa façon à être ce que je suis, c'est-à-dire une personne ravie d'exercer un tel métier.

Lysiane JOURNET

*Institutrice
Alfortville*

Bibliographie

- Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs. *Autrement*, mars 1993, n° 136.
- BAUDELLOT, O. et HARDY, M.- *Étude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle*. Paris : INRP, 1974 (Cahiers du CRESAS ; 11)
- BOULE, F.- *Manipuler, organiser, représenter : prélude aux mathématiques*. Paris : Éditions universitaires, 1982.
- CHARMEUX, E.- *La lecture à l'école*. Paris : Cedic, 1975.
- CHARMEUX, E. - *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse : Milan, 1987.
- CHARMEUX, E. - *Le "bon français" et les autres. Normes et variations du français aujourd'hui* : Toulouse : Milan, 1989.
- CRESAS.- *Le handicap socio-culturel en question*. Paris : ESF, 1978.
- CRESAS.- *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris : ESF, 1981.
- CRESAS.- *On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF, 1987.
- CRESAS.- *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : INRP ; ESF, 1991. (Sciences de l'éducation)
- CRESAS.- *Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !* Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. (Cresas ; 9)
- EPSTEIN, J. et RADIGUET, C.- *Explorateur nu : plaisir du jeu, découverte du monde*. Paris : Éditions Universitaires, 1992.
- FERREIRO, E.- L'écriture avant la lettre in SINCLAIR, H., dir. *La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombres, rythmes et mélodies*. Paris : PUF, 1988, p. 17-70.
- FOUCAMBERT, J.- *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : OCDL-SERMAP, 1976.
- FREINET, C.- *Méthode naturelle de dessin*. Cannes : École moderne française, 1951.
- GEDREM (Groupe d'Études pour la Défense et la Rénovation permanente de l'École Maternelle).- *Échec et Maternelle*. Paris : Syros, 1980.
- La Maternelle : une école en jeu : l'enfant avant l'élève. *Autrement*, avril 1990, n° 114.
- LENTIN, L.- *Du parler au lire : Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF, 1977.
- LURCAT, L.- *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris : ESF, 1987.
- MEIRIEU, P.- *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF, 1987.
- MEIRIEU, P.- *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1990.
- MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE.- *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. Paris : Ministère Éducation Nationale, 1986.
- REYT, C.- *Les activités plastiques*. Paris : Colin - Bourrellier, 1987.

