

ANNIE RAYNAUD

*Témoignage*  
*Un CES banal*

Après un an dans un CES de Lorraine, je fus envoyée dans une banlieue pauvre du Nord, puis en Loir-et-Cher. J'étais titulaire, mais on peut rester sur nomination provisoire pendant les deux ans qui suivent le stage de CAPES et pendant les deux ans qui suivent l'obtention de l'agrégation. Ce fut mon cas puisque je passai l'agrégation de lettres après avoir eu le CAPES d'espagnol.

Le début de carrière d'un enseignant d'aujourd'hui réserve bien des surprises dont les plus désagréables ne sont pas celles que l'on pourrait penser ; à en croire les lieux communs de la presse spécialisée, le professeur de français — et surtout le professeur diplômé certifié ou agrégé — souffrirait de ce que, ancien bon élève, il chercherait chez les enfants qui lui sont confiés l'image de ce qu'il était, pour se retrouver déçu par le faible niveau des élèves. En fait, mon expérience est tout autre et nullement exceptionnelle ; ainsi, dans les CES que j'ai connus en Lorraine, dans le Nord ou en Sologne, ce qui m'a paru pesant, c'est, beaucoup plus que l'inculture réelle ou supposée des élèves, le peu de talent du monde enseignant. Certes, on devient professeur de lettres parce que l'on a soi-même une expérience réussie dans son rapport à l'écriture ou à la littérature, mais précisément le fait que les élèves sont aujourd'hui plus étrangers que jadis aux normes de la bienséance linguistique ou littéraire ne change rien aux problèmes pédagogiques.

Que nos élèves soient foncièrement ignorants ou simplement médiocres, le problème sera toujours pour nous de même nature : établir un lien entre notre goût pour un savoir déterminé et le désir des élèves — désir dont rien ne garantit d'avance qu'il s'accordera au nôtre.

La routine scolaire a ceci de terrible aujourd'hui qu'elle ne se donne pas pour simple routine, mais qu'elle se veut inspirée, jusque dans ses moindres moments, par l'Idée pédagogique pleine et entière. Très souvent, par exemple, un principal de collège qui devrait être un animateur pédagogique est aussi un fonctionnaire d'autorité soucieux de faire sentir son pouvoir à ses subordonnés ; le malheur dans ce cas est qu'il devra invoquer, à l'appui de ses décisions ou des conseils qu'il prodigue volontiers aux nouveaux enseignants, tout l'arsenal de la légitimité pédagogique : l'intérêt des enfants (qui justifie les emplois du temps baroques), l'opinion supposée des parents d'élèves (qui interdit les innovations les plus innocentes), la cohésion de l'équipe pédagogique (qui suppose que nulle initiative n'est bonne si elle n'est pas comprise de chacun des collègues), l'image de marque du bon professeur (mélange subtil de sourires stéréotypés et d'autorité factice).

Autre exemple du discours pédagogique, le lien du progrès général des individus avec le rapport à la culture scolaire. La pédagogie, selon beaucoup de pédagogues contemporains, consisterait à faire d'abord plaisir aux enfants, et, ensuite seulement, à les instruire, s'ils le souhaitent. Or mon expérience montrerait plutôt que la stimulation des enfants est d'autant plus forte qu'elle est médiatisée par des objets culturels qui sont distants de leur expérience quotidienne et de leur langage spontané.

Ma première expérience d'enseignement se déroula dans le lycée technique d'une région pauvre du Nord. Le niveau des élèves que l'on m'avait confiés était si bas que j'essayai d'abord ce que l'on conseille en stage : la formule du débat (par exemple débat sur le racisme ou sur la peine de mort ou sur les motos, etc., parce que les sujets de débats peuvent varier à l'infini et occuper l'année). Les élèves se mirent à ricaner : « On vous aura comme celle de l'année dernière, qui a fait une dépression nerveuse. »

Et je les entendais se plaindre que le débat, ça ne les intéressait pas, qu'ils perdaient leur temps, qu'ils seraient mieux dehors. Puisque les recettes miracles que l'on donnait alors dans les stages pédagogiques — débats, lecture et commentaire de journaux — ne marchaient pas, je me tournai vers la culture classique, en choisissant ce qui était le plus susceptible de leur plaire : Baudelaire.

Dès lors, ils s'intéressèrent aux cours, et non seulement nous étudiâmes des poèmes de Baudelaire, de Rimbaud et de Mallarmé, mais nous pûmes aborder l'étude du mécanisme de la dissertation.

Je compris alors que les élèves méprisaient le professeur qui se refuse à leur apporter un savoir de haut niveau ; ils étaient sensibles

au fait que je ne les traitais pas en marginaux de la culture classique, et que je les considérais comme dignes d'avoir accès à la même culture que les enfants des quartiers riches : du reste, nous abordâmes ce débat et ils le dirent clairement.

Cette expérience se confirma au CES où je fus envoyée l'année suivante (les CES ou collèges s'arrêtent à la troisième).

C'était un CES très pauvre d'une banlieue industrielle du Nord. En sixième, les élèves lisaient et écrivaient avec difficulté. Je m'indignais en entendant, en salle des professeurs, les collègues parler avec mépris de leurs élèves. Je compris que beaucoup leur dispensaient un enseignement médiocre, de faible niveau, sous le prétexte fallacieux qu'il leur fallait « s'adapter » à leurs élèves. Je m'aperçus que, en sixième déjà, bien des élèves étaient lassés de l'école alors qu'ils ne manquaient pas d'enthousiasme par ailleurs. Pour les décider à étudier, je devais leur proposer quelque chose d'intéressant. Je décidai de tenter une expérience que j'abandonnerais si elle se révélait peu concluante. Je leur suggérai de monter une pièce de théâtre qu'ils joueraient devant leurs camarades.

D'après les collègues, c'était la sixième la plus faible et les élèves le savaient. Ma proposition leur plut parce qu'ils virent là la possibilité inespérée de se revaloriser devant les autres classes. Ensemble nous feuilletâmes le livre de sixième qui présentait aux dernières pages quelques textes classiques. Leur choix se porta sur Molière. Nous nous mîmes à étudier *Le bourgeois gentilhomme*. Les classes de sixième, hétérogènes, mêlent bons et mauvais élèves, ce qui engendre souvent des disputes, les bons reprochant aux mauvais de leur faire perdre du temps, et les mauvais reprochant aux bons leur inadaptation à la vie. La décision de monter une pièce de théâtre chassa tout différend : par définition, le théâtre nécessite la coopération de tous, puisque l'on donne toujours la réplique à quelqu'un ; ils travaillèrent donc par groupes. Je fus surprise de voir que tout le monde apprit son rôle, sans exception, et que certains se confectionnaient déjà des costumes.

Je prends le cas de Francis, un élève malentendant et bruyant, à qui les parents trop pauvres ne pouvaient acheter un appareil. Il fallait parler très fort pour qu'il entende, et l'habitude de ne plus écouter avait provoqué une certaine confusion dans son esprit. Tout le monde s'était résigné à ce qu'il abandonnât l'école le plus tôt possible ; il le savait et attendait ce moment. Mais quand il vit ses camarades venir jouer, il voulut en faire autant. Il me sembla tout désigné de lui assigner le rôle du maître de philosophie dans *Le bourgeois gentilhomme*, parce que ce rôle exige que l'on prononce

très distinctement les lettres de l'alphabet (« A, A, ou AEAE »). Toute la scène IV de l'acte II repose sur l'apprentissage des sons et du langage. Je lui proposai de venir lire le texte devant les autres, avant de l'apprendre, pour qu'il pût juger s'il lui convenait vraiment. Francis joua si bien que ses camarades applaudirent. Lui qui recherchait l'isolement au dernier rang, et qui avait renoncé à participer, levait maintenant le doigt pour jouer son rôle qu'il apprit très vite. Il n'était plus au ban de la classe.

Certes, nous ne faisons pas que réciter à longueur de cours. *Le bourgeois gentilhomme*, pièce riche en vocabulaire, nous permettait un travail de dictée, d'explication et de vocabulaire. Le langage du texte leur paraissait vivant puisqu'ils le jouaient.

Avec une autre classe de sixième dont le niveau était plus haut je jouai *Intermezzo* de Giraudoux avec le même bonheur. Je constatai que tout le monde apprenait son rôle et que les élèves qui jouaient le mieux étaient aussi bien les élèves forts à l'écrit que ceux qui détestaient l'écrit. Myriam, une élève insupportable et peu attirée par l'école, s'aperçut qu'elle étonnait tout le monde parce qu'elle retenait des pages entières de tirades : elle, que tout le monde destinait aux classes de perfectionnement, se révéla pleine de ressources. Elle fut ma meilleure auxiliaire.

Cette expérience peut paraître exceptionnelle, et cependant je suis certaine que tous les élèves sont prêts à tenter des expériences similaires.

Alors que nous étions à quelques jours de la représentation et que tout le monde connaissait parfaitement son rôle, le principal interdit de jouer la pièce sous prétexte que je n'avais pas travaillé en équipe. Je lui représentai que le professeur de mathématiques n'avait rien à faire en cours de français et qu'il n'avait jamais souhaité y intervenir. On peut se demander si tout cela ne revenait pas à condamner à la fois mon expérience pédagogique et les collègues qui n'y avaient pas participé.

Les élèves furent consternés, mais ils me témoignèrent leur joie d'avoir fait du théâtre.

En revanche, le désir d'apprendre des enfants m'a consolée des tracasseries administratives, plus nombreuses en collège qu'en lycée. Il est très agréable de travailler avec des élèves de sixième ; ils sont moins sceptiques que les adolescents et accueillent souvent les propositions nouvelles avec enthousiasme. Ma double expérience en lycée et en collège me l'a prouvé.

J'en ai conclu que l'évolution du public scolaire et de sa demande n'empêchait pas de conserver des ambitions pédagogiques impor-

tantes. Il faut cependant souligner ce qui pourra paraître un paradoxe : l'amélioration de la « relation » entre le « maître » et l'« élève » est elle-même conditionnée par l'affirmation d'une identité forte de l'enseignant, ce qui n'est guère possible s'il ne se présente pas comme enseignant d'une discipline *spécifique* conduisant des activités en relation privilégiée avec son *enseignement*. La pédagogie contemporaine se veut « sécurisante » pour l'enfant, et, plus encore, pour le maître : cela ne doit pas faire oublier cependant que nulle authenticité n'est possible qui s'établirait sur la *dénégation* de la position institutionnelle de l'enseignant.

SUMMARY et RÉSUMÉ, p. 192.