

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale N°485 EPIC Education Psychologie Information Communication

ISPEF Institut Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation

Laboratoire ECP Education Cultures Politiques

**Enseigner en école rurale : processus identitaires et
développements professionnels d'enseignants du premier degré**
Etude comparative dans quatre pays d'Europe et d'Amérique latine

Catherine **ROTHENBURGER**.

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation dirigée par Gilles **COMBAZ** ISPEF
Lyon 2 et Pierre **CHAMPOLLION** ADEF, présentée et soutenue publiquement le

Composition du jury

Roser **BOIX** PU de didactique et organisation éducative **Université de Barcelone**(Espagne)

Patrice **CARO** PU en géographie **Université de Caen**

Pierre **CHAMPOLLION** IA IPR HDR Sciences de l'éducation **Université J. Fourier Grenoble**

Gilles **COMBAZ** PU sciences de l'éducation **Université Lumière Lyon 2**

Anne-Marie **COSTALAT** PU en psychologie sociale **Université Montpellier 3**

Alain **LEGARDEZ** PU sciences de l'éducation **Université Aix-Marseille**

Avec le soutien de la région Rhône-Alpes

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mes deux directeurs de thèse, Gilles Combaz et Pierre Champollion, pour leur disponibilité, leur écoute et leurs encouragements. J'ai, dans leur cordée, réalisé un apprentissage enthousiasmant.

Je remercie également les membres de l'équipe I+D+I, en particulier Roser Boix de l'université de Barcelone qui m'a ouvert la porte de son l'université, qui m'a mise en contact avec les partenaires chiliens et uruguayens. Un grand merci à toute l'équipe de la formation « éducation et développement rural » de San Felipe au Chili, en particulier à Carlos Moreno, Salim Rabi, Fernando Mandujano et Fernando Leiva, à Limber Santos et Alejandra Dego du département d'éducation rurale en Uruguay qui ont facilité toutes mes démarches et recherches, qui m'ont dirigée, orientée, conseillée et qui ont partagé avec confiance et amitié leurs convictions, leurs doutes, leurs questionnements.

Mes remerciements s'adressent également à Jordi Feu de l'université de Girona en Catalogne, à Javier San Miguel du Ministère de l'Education chilien, à Guillermo Williamson de l'université « la Frontera » de Temuco (Chili), à Urbano Salazar de l'Université Catholique de Villarica (Chili), à Juan Carlos Rodriguez de l'université Playa Ancha de Valparaiso (Chili), à Marcel Achkar et Matías Carámbula de l'Université de la République en Uruguay qui ont apporté des éclairages scientifiques essentiels à mon travail.

Je remercie enfin tous les enseignants en école rurale d'Ardèche, de Cerdagne, de Chiloé, d'Araucania, du département de Flores qui ont accepté de me consacrer du temps, qui m'ont ouvert leur classe et souvent leur maison, qui ont participé activement aux entretiens avec bienveillance et franchise, montrant un engagement dans leur métier qui m'a aidée à poursuivre ce travail.

Je n'oublie pas ma famille et mes amis et les remercie pour leur appui, leur confiance et leur patience au quotidien.

Table des matières

Introduction.....	10
1 Problématique, revue de littérature et concepts théoriques	14
1.1 Problématique générale : éducation et territoire	14
1.2 Les territoires ruraux : de quoi parle-t-on ?	16
1.2.1 Comment caractérise-t-on « le monde rural » : quelques éléments statistiques ?.....	16
1.2.2 Evolutions économiques et sociologiques du monde rural : des communautés paysannes aux territoires ruraux	21
1.3 L'école rurale : représentations, idéalisation et spécificités.....	34
1.4 Les enseignants et les processus identitaires.....	38
1.4.1 Les concepts d' « identité ».....	38
1.4.2 L'identité professionnelle : l'apport des sociologues et des psychosociologues	45
1.4.3 L'identité professionnelle des enseignants du premier degré en France.....	46
1.4.4 Développement professionnel et identité professionnelle des enseignants en France	48
1.5 Problématique spécifique : territoire et identité professionnelle des enseignants en école rurale.....	51
2 Quelques éléments de contexte des cinq territoires ruraux concernés	54
2.1 Le canton de Saint Pierreville en Ardèche.....	54
2.1.1 Quelques données historiques et démographiques sur le département de l'Ardèche	54
2.1.2 L'agriculture dans le département.....	57
2.1.3 Les écoles rurales du département.....	58
2.1.4 Le canton de Saint Pierreville.....	58
2.1.5 Conclusion partielle.....	61
2.2 La Catalogne et le territoire de Cerdagne	62

2.2.1	La Catalogne : une communauté autonome d'Espagne	62
2.2.2	Le « monde rural » catalan.....	62
2.2.3	Le système d'organisation des écoles rurales en Catalogne : les Zones Scolaires Rurales (ZER).....	64
2.2.4	Le territoire du sous-échantillon catalan : la Cerdagne espagnole.....	66
2.3	Le Chili et les deux territoires de l'étude : Dalcahue sur l'île de Chiloé et entre Villarica et Pucon en Araucania.....	70
2.3.1	Quelques données générales	70
2.3.2	Le développement agricole chilien	71
2.3.3	Le système éducatif chilien	76
2.3.4	La zone rurale entre Villarica et Pucon (Araucania).....	88
2.3.5	La commune de Dalcahue, Chiloé	96
2.4	L'Uruguay.....	104
2.4.1	Le développement agricole en Uruguay	106
2.4.2	Le système éducatif uruguayen	110
2.4.3	Le département de Flores	123
3	Méthodologie	128
3.1	Le choix d'une approche ethnographique.....	128
3.2	La collecte et le traitement des données	129
3.3	Intérêts et difficultés d'une analyse comparée.....	131
3.4	Multi référentialité des concepts et multi référentialité de l'étude.....	133
4	L'échantillon : 43 enseignants répartis sur 5 territoires ruraux	136
4.1	L'âge des individus.....	136
4.2	Le sexe	138
4.3	L'origine	139
4.4	Le choix de travailler en l'école rurale : quelles motivations, quelles obligations ?	141
4.4.1	Vivre en milieu rural	142

4.4.2	Travailler en école rurale.....	143
4.5	Etre enseignant : choix ou obligation ?	144
4.6	La situation professionnelle des enseignants de l'échantillon.....	146
4.6.1	Les structures scolaires	146
4.6.2	L'exercice de responsabilités de direction	148
4.6.3	Le parcours des enseignants en école rurale.....	149
4.7	Synthèse et conclusion partielle.....	150
5	L'analyse des résultats.....	154
5.1	Des bouleversements dans l'identité professionnelle et personnelle lors des premiers mois d'activité professionnelle en école rurale.....	154
5.1.1	Le caractère affectif de la rencontre avec le territoire de l'école.....	154
5.1.2	Des difficultés professionnelles.....	158
5.2	Quels sentiments d'efficacité professionnelle ?	164
5.3	La curiosité cognitive et la validation sociale : quel rapport au territoire en construction ?.....	168
5.3.1	L'expression du besoin « d'apprendre » le territoire : se poser en qualité d'apprenant.....	168
5.3.2	Des connaissances sur le territoire à la construction d'une territorialité	176
5.3.3	La construction de sa place dans le territoire : quelle validation sociale ?	182
5.3.4	Quand la validation sociale par le territoire n'a pas lieu... ..	185
5.3.5	La construction d'une nouvelle représentation du territoire	189
5.3.6	Conclusion partielle.....	190
5.4	Le rapport à l'institution	191
5.4.1	Le rapport aux collègues	191
5.4.2	Le rapport aux prescriptions institutionnelles	198
5.5	« Se sentir capable » d'être l'enseignant de ce territoire : l'expression d'une identité professionnelle territorialisée	209

5.5.1	Une autre vision du métier	210
5.5.2	Les propositions éducatives pour quel territoire, aujourd'hui et demain : quels objectifs éducatifs ?.....	217
5.5.3	L'identité professionnelle territorialisée et les prescriptions institutionnelles	231
5.6	Le rapport au territoire et les pratiques pédagogiques	239
5.6.1	Les pratiques « traditionnelles» et les pratiques « actives».....	241
5.6.2	Les pratiques territorialisées et les pratiques non territorialisées	258
5.6.3	Synthèse	272
6	Conclusions et perspectives	278
7	Bibliographie.....	284
8	Annexes	292

Introduction

Les tensions entre universel et particulier, égalité et respect des spécificités, modernité et tradition sont remarquablement fortes dans les territoires ruraux. Ayant grandi dans la campagne meusienne dans les années 70, j'ai assisté à une forte vague de modernisation des exploitations agricoles et de l'habitat rural. Les habitants de cette région très agricole voulaient participer à la modernisation, au progrès et voulaient vivre et travailler différemment de leurs parents. Ils construisaient des stabulations neuves et mécanisables, des maisons à larges ouvertures. Parallèlement, des goûters chez les voisins, les maisons ouvertes, les tables prêtes à accueillir une ou deux personnes de plus, la dame âgée du village que l'on va régulièrement visiter, toutes ces expériences de vie de proximité et d'échanges m'ont fait percevoir qu'il existait une manière de vivre dans le milieu rural et que le village, bien plus qu'un espace, était un ensemble de relations visibles et invisibles, de traditions auxquelles les gens étaient attachés et qu'il fallait respecter mais aussi un groupe social engagé dans une dynamique de modernité.

Plus tard, au cours de ma formation d'agronome, j'ai abordé le monde rural à travers l'univers ultra technique du raisonnement agronomique, technique au service de gains de productivité et de réduction des coûts de production, raisonnement valable pour toutes les productions dans un contexte de surproduction et de politique agricole commune en réforme permanente mais aussi à travers des rapports villes campagnes qui perdaient en opposition et tendaient vers une homogénéisation des modes de vie. Travaillant dans l'enseignement agricole, j'assistais d'ailleurs régulièrement à la remise en cause de l'existence de celui-ci. Fallait-il, dans un contexte d'homogénéisation, laisser cette institution éducative dépendre du Ministère de l'Agriculture ou l'intégrer à l'Education Nationale, fallait-il maintenir un centre de formation spécifique des enseignants en lycée agricole ainsi que des concours de recrutement spécifiques? Ainsi, l'existence d'une spécificité du monde rural était à nouveau questionnée. Lorsque le concept de « territoire » venant de la géographie a été accepté par la sociologie rurale puis intégré aux programmes de l'enseignement agricole, lorsque les filières d'aménagement du territoire ont été créées, recrutant ainsi des jeunes élèves issus du milieu urbain, certains lycées agricoles ont vécu un choc culturel conflictuel entre les filières se traduisant par des débats houleux, des conflits, montrant que les représentations du territoire, le rapport à l'espace et le mode de vie des

jeunes ruraux et des jeunes urbains restaient différents. Ces mêmes lycées ont évolué vers une conception plus systémique du monde rural intégrant des dimensions sociales, culturelles, paysagères, environnementales et historiques de la ruralité qui permettait de sortir des problématiques uniquement techniques, de penser l'avenir du monde rural de manière plus intégrée et de prendre en compte la diversité et la spécificité des territoires dans la réflexion sur un développement qui n'était plus rural dans sa globalité mais local, dans sa singularité. La territorialité et son expression me sont apparues de manière encore plus forte en vivant en Lozère. Dans ce territoire rural cévenol du sud du département, zone du Parc National des Cévennes, l'essor technique de l'agriculture a été limité par les potentialités agronomiques de la région. Cependant, le territoire a été le théâtre de formes alternatives d'agriculture, de mode de vie sous l'impulsion des néo-ruraux qui ont généré des conflits mais aussi des initiatives et de nouvelles dynamiques. Malgré la recomposition de la population et les conflits d'usage du territoire, des formes diverses d'appartenance au territoire, la territorialité est fortement ressentie et exprimée par des manifestations culturelles (fête des bergers, fêtes des transhumances, musique traditionnelle...) mais aussi par des luttes menées collectivement pour la reconnaissance de la spécificité du territoire face aux normes, chartes (nouvelle charte territoriale du Parc National des Cévennes par exemple), découpages administratifs imposés par les institutions, jugés inadaptés à ce territoire. Ces revendications de reconnaissance de spécificité s'accompagnent, vis à vis de ces mêmes institutions, de demandes de services publics, de moyens de vivre, de circuler, de communiquer.

Ces caractéristiques du territoire et le poids de la territorialité sont sensibles dans l'enseignement élémentaire. La demande sociale diffère d'une école à l'autre suivant les particularités de la recomposition sociale du territoire. Si certains parents d'élèves aspirent pour leurs enfants à une scolarité classique, conforme à leur représentation de l'école urbaine, d'autres souhaitent une école inscrite dans la tradition de l'école rurale qu'eux-mêmes ont connue en tant qu'élèves. D'autres encore, venus chercher un autre mode de vie, espèrent une expérience scolaire alternative pour leurs enfants. Mais quelle que soit leur demande en termes d'éducation, les parents d'élèves sont partie prenante dans l'école, actifs dans les associations de parents d'élèves, volontaires et forces de propositions dans les actions éducatives auprès d'enseignants implicitement appelés à composer avec cette présence forte et active, à prendre en compte l'histoire de l'école, ses habitudes de

fonctionnement, sa territorialité et à être visible par le territoire. Comment l'enseignant construit-il sa place dans ce contexte ? Peut-il travailler avec la territorialité sans se territorialiser ? Sa territorialité a-t-elle quelque chose à voir avec sa professionnalité et ses pratiques ? Quelle influence cette territorialité peut-elle avoir sur son identité professionnelle ? Le territoire dans son ensemble a-t-il un impact sur l'identité professionnelle de l'enseignant et sur son développement professionnel ? Le mémoire de Master réalisé auprès d'enseignants ruraux des Cévennes a permis de voir que la question de l'impact du territoire sur l'identité professionnelle des enseignants n'était pas dénuée d'intérêt. Ce travail a permis de mettre en évidence des positions extrêmes vis-à-vis du territoire : d'un côté, des personnes revendiquant de manière âpre et pourtant très inconfortable une extériorité au territoire, s'accrochant à des prescriptions officielles et à leur statut de fonctionnaire d'Etat pour justifier l'établissement de règles qui excluent le territoire de l'école, d'un autre côté des personnes très engagées dans le territoire à la recherche de la reconnaissance des acteurs locaux, cherchant à répondre au mieux à la demande sociale et relativement épuisés par la disponibilité et la quantité de travail exigées au nom de leur engagement. Entre ces deux postures extrêmes, nous avons rencontré des personnes qui cherchent et parfois parviennent à un équilibre en organisant leur activité professionnelle de manière autoréflexive, en collaboration avec le territoire, dans une vision prospective de celui-ci. Suite à ce constat, il semblait intéressant de confronter ces résultats à d'autres territoires ruraux. Le programme de recherche international I+D+I 2010-2012, coordonné par l'université de Barcelone, posant la question de la transférabilité des pratiques de l'école rurale à d'autres territoires a rendu possible l'élargissement de cette étude à des territoires ruraux espagnols, chiliens et uruguayens. La question est donc d'analyser l'impact du territoire sur l'identité professionnelle d'enseignants ruraux de cinq territoires ruraux, répartis en France, en Espagne, au Chili et en Uruguay, d'en envisager la diversité mais aussi de repérer d'éventuelles convergences entre territoires ruraux distincts. Grâce à un travail ethnographique, nous avons cherché à donner la parole aux enseignants des petites écoles rurales d'une ou deux classes de manière à identifier l'évolution de leurs positions personnelles et professionnelles vis-à-vis du territoire, leur développement professionnel dans le territoire rural et de voir quels types de liens nous pouvions établir entre tous ces processus en mettant en évidence d'éventuelles convergences.

Nous envisagerons donc en premier lieu la problématique générale de l'éducation et du territoire, avant de poser les concepts de territoire, de territorialité et d'identité qui structurent le travail et de préciser la problématique propre à ce travail. Dans une deuxième partie, nous nous attacherons à contextualiser les pays concernés par l'étude quant à leur développement rural et à leur système éducatif, puis à préciser pour chacun des territoires étudiés leur situation démographique, économique et sociale, ainsi que des éléments culturels qui permettent de comprendre leurs problématiques spécifiques. Nous proposerons ensuite la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser ce travail, les caractéristiques principales de l'échantillon. Enfin, nous présenterons les résultats de l'analyse des entretiens ethnographiques réalisés sur les cinq territoires.

Précisons que l'ensemble des citations en espagnol du texte ont été traduites par nous-mêmes.

1 Problématique, revue de littérature et concepts théoriques

1.1 Problématique générale : éducation et territoire

Les liens entre éducation et territoire ont déjà été étudiés sous l'angle de la territorialisation des politiques éducatives. Depuis les années 80, l'Etat a mis en œuvre une territorialisation des politiques éducatives en déléguant des compétences à des collectivités locales en créant des dispositifs zonant le territoire et destinés à améliorer l'adaptation locale des politiques. Choukri Ben Ayed (2009) analyse les dispositifs institutionnels territorialisés tels que les zones d'éducation prioritaire, contrats éducatifs locaux, contrats de réussite, contrats locaux d'accompagnement scolaire... Il les définit ainsi : « le référent territorial contribue à redistribuer les rôles entre le ministère de l'éducation nationale et un ensemble de nouveaux acteurs de l'action éducative. Il redéfinit les rapports entre le national et le local par le biais notamment de contractualisation qui accorde davantage d'autonomie aux acteurs locaux (Glasman, 2005). Il complexifie les modes de régulation de l'action éducative dans la mesure où il contribue à multiplier les espaces de décision, de concertation et de contrôle» (Ben Ayed, 2009, page 13). Pour ce chercheur, « le local est une construction institutionnelle par défaut, qui résulte de l'échec des politiques antérieures jugées inefficaces. Il expose les acteurs locaux à des injonctions paradoxales; il leur accorde en apparence davantage d'autonomie, tout en leur imposant un cadre idéologique, sémantique et conceptuel, dans lequel ils doivent fondre leurs actions et sur lequel ils ont peu de prise.» (Ben Ayed, 2009, page 92)

Agnès van Zanten (2004) met en évidence le problème de légitimité des acteurs locaux dans la mise en œuvre de politiques éducatives territorialisées et de manques de coordination entre les différents acteurs. Pour l'auteure, les principes de l'ancienne politique d'éducation centralisée perdurent et les instances locales ne font que « traduire localement » des prescriptions réglementaires. Elle montre comment la coexistence des dispositifs d'actions locales (contrats, projets...) avec « des formes traditionnelles de régulations » rend difficile la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées. Elle met également en évidence l'ambiguïté des actions des parents d'élèves qui sont considérés par l'administration comme des « usagers captifs » du service et assujettis aux décisions des experts mais qui exercent

aussi leur pouvoir en mettant stratégiquement en concurrence différents établissements pour la scolarité de leurs enfants (en particulier avec les établissements privés).

L'impact de ces stratégies a été étudié sous l'angle des inégalités territoriales d'éducation. Sylvain Broccolichi, Choukri Ben-Ayed, Catherine Mathey-Pierre, Danièle Trancart (2007) ont cherché à mettre en évidence « des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves » (Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre, Trancart, 2007, p.31). Les auteurs se sont attachés, en croisant des approches statistiques et ethnographiques, à repérer et comprendre comment varie la réussite scolaire des élèves selon le lieu de scolarisation. Ils ont repéré et analysé des écarts de réussite des collégiens entre des résultats attendus étant donnée la composition sociale du territoire d'implantation du collège et les résultats réels, montrant ainsi des phénomènes de « sur-réussite » ou de « sous-réussite ». L'écart entre les résultats prédits et réels sont assez faibles dans une grande majorité de départements. Cependant, les auteurs ont observé des pôles de « sous-réussite » maximale (l'Île de France et l'extrême sud-est méditerranéen) et des pôles de « sur-réussite », (Loire, Haute-Loire et Pyrénées-Atlantiques), ne suivant pas le découpage par académie. Ils ont montré que les deux groupes de départements en « sur-réussite » et en « sous-réussite » se distinguent par leur degré d'urbanisation : les départements en « sur-réussite » n'ont pas d'agglomérations urbaines à forte densité de population. Ils ont un nombre de collèges ruraux ou isolés supérieur à celui des départements en « sous-réussite ». Les phénomènes de « sous-réussite » s'expliquent par une accumulation de processus négatifs liés à la perception par les familles de fortes inégalités entre les espaces scolaires voisins. Les logiques de fuite des familles les plus favorisées vers des établissements proposant des « bonnes classes » attractives accentuent la hiérarchisation des établissements et provoquent en contrepartie la concentration de difficultés dans les autres classes, ce qui exacerbe le sentiment d'inégalité. Les auteurs mettent en évidence des conditions objectives et subjectives de scolarisation liées aux dynamiques de territoire qui permettent aux enfants de tous les groupes sociaux, en particulier les groupes défavorisés de ne pas être condamnés à l'échec.

Pierre Champollion s'intéressant lui aussi aux « inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale » (Champollion, 2013) met en évidence un « effet territoire » dans les zones rurales de montagne. Grâce aux analyses conduites dans le cadre de l'Observatoire Ecole et Territoire à partir de données quantitatives et qualitatives traitées statistiquement,

l'auteur met en évidence des « effets de territoire » ponctuels qui influent sur l'organisation de l'école (classes uniques, classes à plusieurs cours), sur les pratiques professionnelles de ses acteurs en termes de pratiques pédagogiques et d'utilisation du territoire, voire de « didactisation du territoire » (Champollion, 2010, p. 5) et sur les trajectoires scolaires, montrant des écarts entre les bons résultats scolaires des élèves et leurs choix en termes d'orientation. Mais l'auteur met également en évidence un « effet de territoire » global et systémique, qui contient les « effets de territoires » ponctuels déjà cités et qui « amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux. » (Champollion, 2010, p.10) Cet « effet de territoire » observé sur les processus d'orientation des élèves s'explique dans les zones rurales de montagne par le poids de la territorialité. Celle-ci aurait une influence plus ou moins importante selon les individus sur la capacité des élèves « à se projeter dans un avenir relativement lointain. » (Champollion, 2010, p.10) Même si cet « effet de territoire » n'est pas encore étudié ailleurs que dans les territoires ruraux et montagnards, celui-ci contribue à expliquer les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale. « L'émergence d'inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoire, au-delà de cet impact multifactoriel et parfois systémique du territoire sur l'école constitue, à ne pas douter, le phénomène le plus marquant de la problématique « éducation et territoire » ». (Champollion, 2013, p. 141)

Nous constatons donc qu'avec plus ou moins de poids, plus ou moins de pouvoir, le territoire et en particulier le territoire rural et montagnard a un impact sur l'éducation et le devenir des élèves ruraux à différents niveaux d'échelle.

1.2 Les territoires ruraux : de quoi parle-t-on ?

1.2.1 Comment caractérise-t-on « le monde rural » : quelques éléments statistiques ?

Dans l'ensemble des pays de notre étude, sociologues, démographes tentent de donner une définition du « monde rural », associant agriculture et collectivités rurales. Ce sont souvent les critères démographiques qui sont, en premier lieu, pris en compte. L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) définit la « communauté rurale » (le canton en France) à partir du critère de densité de population. La limite est fixée à 150 habitants au km² et une population de moins de 1500 habitants. La Catalogne a fixé la limite

de densité à 100 habitants au km². L'OCDE a également cherché à définir des régions rurales. Sont considérées comme « essentiellement rurales » les régions dont plus de 50% de la population vit dans des communautés rurales, comme « essentiellement urbaines » les régions dont moins de 15% de la population vit dans des communautés rurales et comme « intermédiaires » les autres. (Mora, 2008) Selon cette logique, 92% du territoire communautaire européen est majoritairement rural mais cette proportion se réduit à 56% si on se limite à la notion d'« essentiellement rurale ». (Péan, 2008)

En France, les localités sont dites urbaines à partir d'une population de 2000 habitants agglomérés. Les communes qui ne comptent pas ce nombre d'habitants sont, par la négative considérées rurales. En Catalogne (Espagne), sont dites rurales, les communes qui ont également une population inférieure à 2000 habitants. Au Chili, la définition officielle est assez stricte : sont considérées comme urbaines les agglomérations de plus de 2000 habitants ou entre 1.001 et 2.000 habitants quand plus de 50% de la population active travaille dans les secteurs secondaires ou tertiaires. D'après le PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2008), cette définition sous estime largement la population du secteur rural. (Valdés y Foster, 2005; De Ferranti et al. 2005).

Cependant, devant la diversité des zones rurales que les critères démographiques ne parviennent pas à caractériser, chaque pays a tenté d'établir des catégories spécifiques.

Ainsi, l'INSEE et l'INRA en 1996 (Champsaur, 1998) ont proposé la typologie suivante :

- *rural sous faible influence urbaine* (8359 communes dont 20% des actifs vont travailler chaque jour dans des aires urbaines)
- *pôles ruraux* : (337 communes offrant 2000 à 5000 emplois et comptant plus d'emplois d'actifs résidents)
- *périphérie des pôles ruraux* (2925 communes dont au moins 20% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux)
- *rural isolé* (les 10790 communes restantes).

Cette typologie a ensuite été abandonnée au profit d'une caractérisation dans la négative de l'aire urbaine. « La notion d'unité urbaine repose sur la continuité du bâti et le nombre d'habitants. On appelle unité urbaine une commune ou un ensemble de communes présentant une zone de bâti continu (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) qui compte au moins 2 000 habitants. Sont considérées comme rurales les communes qui ne rentrent pas dans la constitution d'une unité urbaine : les communes sans

zone de bâti continu de 2000 habitants et celles dont moins de la moitié de la population municipale est dans une zone de bâti continu. » (INSEE, 2010)

L'INSEE distingue également les villes des campagnes selon le critère de l'emploi. Pour être classé comme pôles urbains, avec leurs couronnes, il faut offrir au minimum 5 000 emplois, alors que les pôles ruraux offrent au maximum 1 500 emplois. L'Espagne et plus spécifiquement les acteurs du développement rural catalan ont eux aussi cherché à caractériser le monde rural grâce à des indicateurs quantifiables de manière à pouvoir construire une politique de développement rural efficace et se sont heurtés aux mêmes difficultés de caractérisation. Ils ont utilisé en partie les classifications de l'OCDE qui caractérise les zones rurales de la manière suivante :

- *Zones rurales isolées et dynamiques.*
- *Zones rurales isolées et déprimées.*
- *Zones intermédiaires et dynamiques.*
- *Zones intermédiaires et déprimées.*

(OCDE, 2006, cité par Trepas Deltell, 2001)

Ce sont donc des critères économiques qui permettent cette classification. La fondation catalane « Del Món Rural » (dont la mission principale est d'apporter des éléments afin que la Catalogne soit consciente de la valeur stratégique des zones rurales pour un développement durable du pays) a choisi d'analyser et de caractériser le monde rural grâce à d'autres variables alternatives :

- Tasa de masculinidad : *pourcentage hommes-femmes*
- Porcentaje de suelo artificial : *pourcentage de sol artificiel*
- Grado de dependencia de la agricultura : *degré de dépendance à l'agriculture*
- Evolución de la ocupación no agraria : *évolution de l'occupation non agricole*
- Presencia TIC : *présence de technologies de l'information et de la communication*
- Transporte público : *transports publics*
- Infraestructuras varias : *infrastructures variées*
- Presencia en la zona de delimitaciones o servicios específicos como Partidos judiciales, Hospitales... *présence dans la zone de services spécifiques comme des services judiciaires, hopitaux...*

(Trepas, 2011, p.33)

Le Chili, grâce à son programme d'études des dynamiques territoriales rurales s'est doté également d'une classification plus précise en utilisant des critères démographiques (densité de population), des critères sociaux (distance jusqu'au centre urbain le plus proche permettant l'accès aux services, niveaux de formation, accès à l'eau potable) et des critères économiques (part de l'agriculture, de l'élevage, chasse, pêche, sylviculture, influence du tourisme...). Cette étude a été réalisée à partir des 223 communes considérées comme rurales d'après la classification de l'OCDE. La typologie des communes rurales obtenue est constituée de 9 groupes caractérisés de la façon suivante:

Typologie des communes rurales au Chili

Grupo	% Comunas	Descripción
1	37.4	Comunas fuertemente rurales con economía dependiente de la agricultura. <i>Communes fortement rurales avec une économie dépendante de l'agriculture</i>
2	34.1	Comunas silvoagropecuarias de ruralidad intermedia, con moderada diversidad de actividades económicas. <i>Communes avec des activités agricoles, forestières et de pêche, de ruralité « intermédiaire », avec une diversité modérée d'activités économiques</i>
3	6.5	Comunas medianamente rurales con economía dependiente de la agricultura. <i>Communes moyennement rurales avec une économie dépendante de l'agriculture</i>
4	3.7	Comunas relativamente aisladas o remotas y muy rurales según criterio de densidad poblacional. <i>Communes relativement isolées et très rurales suivant le critère de densité de population</i>
5	2.3	Comunas de ruralidad y conectividad intermedias y de alta afluencia turística. <i>Communes à ruralité et connectivité intermédiaires avec une forte influence touristique</i>
6	4.2	Comunas de baja accesibilidad y densidad poblacional con economía basada en el sector acuícola. <i>Communes à faible accessibilité et faible densité de population, avec une économie basée sur le secteur aquacole</i>
7	3.7	Comunas de elevada afluencia turística y baja ruralidad. <i>Communes à forte activité touristique et faible ruralité</i>
8	3.3	Comunas fuertemente rurales con economía diversificada entre turismo y agricultura <i>Communes fortement rurales avec une économie diversifiée entre tourisme et agriculture</i>
9	4.7	Comunas más cercanas al polo urbano en el gradiente urbano-rural <i>Communes plus proches des pôles urbains</i>

(Berdegué, J. Jara, E. Modrego, F. Sanclemente, X. y Schejtman, A. 2010.)

Pour les auteurs, l'intérêt de ce travail réside dans son caractère multidimensionnel et permet de sortir des visions simplistes de la ruralité.

« Se trata de superar la visión simplista que acota el fenómeno de la ruralidad, principalmente al número de habitantes y de definir lo rural sobre la base de dimensiones que son relevantes para el diseño de políticas públicas de mejor calidad. Uno de los mensajes más importantes del estudio es el reconocimiento de una amplia diversidad no sólo de grados de ruralidad, sino también de tipos de ruralidad. El estudio confirma que Chile es más rural de lo que habitualmente se supone, y que lo rural es mucho más diverso de lo que se refleja en el imaginario tanto de los ciudadanos como de los decisores de políticas... Hay una ruralidad moderna, así como seguramente uno podría concluir que hay comunas urbanas no modernas. En el Chile contemporáneo, el gradiente rural-urbano no puede ser adecuadamente entendido con base a las viejas categorías que se usaron en los años 60 para pensar el problema agrario: tradición-modernidad, estancamiento-dinamismo, pobreza-bienestar, marginados-integrados al desarrollo, otros. La ruralidad contemporánea abarca territorios con fuertes dinámicas productivas y comerciales, vinculados a sistemas de innovación, buena dotación de infraestructura y de servicios públicos. Hay ruralidades fuertemente agrícolas y otras no tanto o cada vez menos. La interacción con lo urbano es recíproca y compleja: hay familias que viven en el campo y que trabajan en centros urbanos (reales o inventados por el Instituto Nacional de Estadísticas), y agricultores que viven en la ciudad. Hay ciudades que viven de dar servicios al campo, así como hay ruralidades que sobreviven como tales, gracias a que dan servicios a los grandes centros urbanos. » (Berdegué, J. Jara, E. Modrego, F. Sanclemente, X. y Schejtman, A. 2010.)

« Il s'agit de dépasser la vision simpliste qui limite le phénomène de la ruralité, principalement au nombre d'habitants et de définir le rural sur la base de critères pertinents pour la conception de politiques publiques d'une meilleure qualité. L'un des messages les plus importants de l'étude est la reconnaissance d'une large diversité non seulement des degrés de ruralité, mais aussi des types de ruralité. L'étude confirme que le Chili est plus rural que ce que l'on suppose habituellement et que le rural est beaucoup plus divers que ce qui se reflète dans l'imaginaire des citadins et dans les décisions politiques ... Il existe une ruralité moderne, de même que l'on pourrait conclure qu'il existe des communes urbaines non modernes. Dans le Chili contemporain, le gradient rural - urbain ne peut pas s'appuyer sur les anciennes catégories utilisées dans les années 60 pour penser la question rurale : tradition - modernité, stagnation - dynamisme, pauvreté - bien-être, marginaux - intégrés au développement ou autres. La ruralité

contemporaine comprend des territoires à fortes dynamiques productives et commerciales, liés aux systèmes d'innovation, un bon équipement en infrastructures et une bonne dotation en services publics. Il y a des ruralités fortement agricoles et d'autres de moins en moins. L'interaction avec l'urbain est réciproque et complexe : il y a des familles qui vivent à la campagne et qui travaillent dans des centres urbains (réels ou inventés par l'Institut National des Statistiques) et des agriculteurs qui vivent dans la ville. Il y a des villes qui vivent grâce aux services qu'elles offrent à la campagne, de même qu'il existe des zones rurales qui survivent grâce aux services qu'elles offrent aux grands centres urbains. »

Dans tous les cas et quels que soient les pays, il est difficile de caractériser le monde rural du fait de sa diversité et de la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour élaborer une définition. Pourtant, le terme est largement utilisé y compris par des acteurs politiques mais renvoie davantage à des représentations qu'à des définitions précises et communes.

1.2.2 Evolutions économiques et sociologiques du monde rural : des communautés paysannes aux territoires ruraux

La plupart des sociologues ruralistes au niveau international abordent l'espace rural en termes de changements datant des cinq dernières décades.

1.2.2.1 Les communautés paysannes

Jusqu'aux années 60, le monde rural s'est caractérisé par sa diversité et par sa ou ses spécificités. Ainsi Redfield (1956) définissait les « sociétés paysannes » par leur petite taille, leur interconnaissance, leur stabilité, leur esprit de solidarité, leur lien à la tradition. Pour ce sociologue, ces spécificités des sociétés paysannes sont génériques. « La société et la culture paysanne sont en quelque sorte génériques. Elles représentent une sorte d'arrangement de l'humanité qui présente des similarités dans le monde entier. » (Redfield, 1956, cité par Deverre, p.48). Est reconnu également un « état d'être paysan ». (Ramuz, cité par Rambaud). Les sociétés rurales communément appelés communautés paysannes se caractérisent par leur cohérence interne, par la spécificité de leur rapport à la société globale, existence d'un statut théorique du paysan. Ces spécificités sont renforcées par le postulat systématique de l'opposition villes/campagnes, souvent traduite comme une domination de la ville sur la

campagne que Bourdieu analyse dans la domination du bourg sur les hameaux. (Bourdieu, 2002) Si cette image de « totalité sociale » de la société rurale relève de l'histoire, elle reste très présente dans les représentations actuelles des urbains vis-à-vis du monde rural et contribue à son idéalisation, urbains qui y voient un espace de relations privilégiées et de confiance, mais aussi un espace protégé des excès de la modernité. « Les sociétés paysannes ont donc été unifiées dans leur différence commune avec le monde moderne. » (Mormont, 2002, p. 288).

1.2.2.2 Des changements profonds dans le monde rural

Pourtant, le monde rural n'est pas resté en dehors d'importantes évolutions. Ainsi, la sociologie rurale française des années 70 a axé ses recherches sur l'analyse des changements qui affectent le monde rural : la question est alors de savoir comment le monde rural intègre et résiste à la modernité. On ne parle plus alors de paysan mais d'agriculteur, profession choisie qui demande d'importantes compétences techniques. Les productions agricoles se négocient sur des marchés internationaux. Le capitalisme s'impose comme système économique de la production agricole à l'échelle internationale. Les conséquences de ce phénomène s'étudient à travers la question du local et du global. La spécificité rurale s'exprime alors dans la manière qu'a la collectivité rurale d'intégrer la globalisation liée au capitalisme. « L'intégration rapide dans la société industrielle des collectivités paysannes met en jeu à la fois des mécanismes de la société globale et ceux de la collectivité locale : ce n'est pas un simple phénomène d'assimilation : chaque collectivité réagit à sa manière et tente de préserver son originalité » (Jollivet, Mendras, 1971, cité par Jollivet, 2009, p.69). La modernisation de l'agriculture et l'intégration des productions dans des marchés internationaux ont eu des effets nuancés localement mais communs à plus grande échelle. Ainsi, Bourdieu dénonce la perte de lieu d'existence des valeurs paysannes (Bourdieu, 2002). En France, l'agriculture a perdu son rôle prépondérant : elle représente aujourd'hui moins d'un emploi rural sur dix (8% en 1999 dans l'espace à dominante rurale). (Mora, 2008)

Au Chili et en Uruguay, certaines zones agricoles à forte productivité s'industrialisent. Se développe une agriculture « de firme » (Hervieu, Purseigle, 2009, p.189), capitaliste, portée par des multinationales. Le phénomène de concentration de la terre s'accroît et le salariat agricole augmente, entraînant avec lui, une précarisation des ouvriers, employés 7 mois sur 12 et déplacés au gré des saisons et des récoltes à effectuer.

“Los cambios que se están reseñando consolidan la imagen del campo uruguayo como de una “agricultura a dos velocidades”. Porque si bien se consolidaría un nuevo estrato de (grandes) propietarios de tierra, continúa la presencia de los productores familiares que siendo aproximadamente el 75% de los propietarios poseen menos del 20% de la tierra. A pesar de que en número disminuyeron a la mitad en las últimas tres décadas del siglo XX, se resisten aún a una completa desaparición. En el corazón de los cambios expresados arriba se encuentran los cambios tecnológicos. Como se sabe éstos tienden a favorecer el incremento de las escalas de producción siendo uno de los factores que conducen a los procesos de concentración de la propiedad. Pero además la forma como se producen los cambios técnicos hoy son con una estructura de “paquete” tecnológico. Es decir el agricultor debe comprar un conjunto de técnicas y aplicarlas en conjunto porque cada una de ellas por si solas no producen los efectos esperados. Este proceso conduce a una mayor dependencia de éstos de las empresas del complejo “semillero-químico” pero sobre todo también estimula a la concentración porque incrementa las necesidades de capital. Estos cambios técnicos también han tenido consecuencias importantes en la fuerza de trabajo del agro. En síntesis los movimientos recientes han sido: una menor demanda de fuerza de trabajo por el agro, un proceso de precarización de la fuerza de trabajo asalariada, una creciente urbanización de los trabajadores agrícolas y una menor contribución de la fuerza de trabajo familiar al conjunto de la oferta. Es preciso agregar otros cambios tecnológicos para comprender los cambios antes mencionados. La notable expansión de las telecomunicaciones (el teléfono celular), la cobertura casi total de la electrificación rural (y de la televisión), la introducción gradual de la informática e internet en los establecimientos rurales, y el abaratamiento relativo de los medios de transporte (en particular las motocicletas de baja cilindrada) están cambiando el paisaje rural y las costumbres. Para solo dar un ejemplo: hoy es cada vez más frecuente que en los establecimientos rurales que están a poca distancia de los centros poblados el personal resida en éstos y se traslade diariamente a trabajar en aquellos. Pero también estos cambios han llevado a reducir el personal existente en los establecimientos. Se parte de la contratación de uno o dos trabajadores permanentes que residen en el establecimiento y luego se contratan trabajadores para las tareas puntuales por jornales ya que es sencillo ubicarlos (por teléfono) y que lleguen al establecimiento (en sus motos) en pocas horas.” (Piñeiro, Moraes, 2008, p. 108-109)

« Les changements décrits consolident l'image d'un monde rural uruguayen « à deux vitesses". Si la classe des grands propriétaires se consolide, la présence des producteurs familiaux se maintient : à peu près 75 % des propriétaires possèdent moins de 20 % de la terre. Bien qu'ils aient diminué de moitié durant les trois dernières décennies du XXe siècle, ils résistent toujours

contre une disparition complète. Au cœur des changements exprimés plus haut se trouvent les changements technologiques. Comme on le sait, ceux-ci tendent à favoriser l'augmentation des échelles de production, ce qui conduit aux processus de concentration de la propriété. De plus les changements techniques aujourd'hui ont lieu grâce à des « paquets » technologiques. Cela signifie que l'agriculteur doit acheter l'ensemble de techniques et doit les appliquer ensemble car, isolées, elles ne produisent pas les effets attendus. Ce processus conduit à une plus grande dépendance de vis-à-vis des entreprises productrices des complexes "semences - produits chimiques" mais surtout encourage la concentration en augmentant les besoins en capital. Ces changements techniques ont également eu des conséquences importantes sur la force de travail dans l'agriculture. Synthétiquement, les mouvements récents ont été une moindre demande de force de travail dans l'agriculture, un processus de précarisation du salariat agricole, une urbanisation croissante des travailleurs agricoles et une moindre contribution de la force de travail familial à l'ensemble de l'offre. Ajoutons d'autres changements technologiques pour comprendre les changements. L'expansion remarquable des télécommunications (le téléphone portable), la couverture presque totale de l'électrification rurale (et de la télévision), l'introduction progressive de l'informatique et d'Internet dans les exploitations agricoles et la baisse des prix des moyens de transport (en particulier les motos de basse cylindrée) changent le paysage rural et les habitudes de vie. Pour donner seulement un exemple : aujourd'hui il est de plus en plus fréquent que dans les exploitations agricoles qui sont à peu de distance des centres peuplés, le personnel réside dans ceux-ci et se déplace quotidiennement pour aller travailler. Ces changements ont également conduit à réduire le personnel vivant dans les exploitations. Un ou deux travailleurs permanents y résident et les autres employés sont engagés pour les tâches ponctuelles à la journée puisqu'il est simple de les joindre (par téléphone) et qu'ils arrivent sur l'exploitation (à moto) en peu de temps. »

En France, l'agriculture reste de structure familiale mais moderne. L'espace rural devient un espace à forte mobilité avec des départs vers la ville, l'arrivée de néo-ruraux, de résidents secondaires à la recherche d'équilibre, de proximité et de rapport à la nature générant différents types d'activités. L'opposition entre rural et urbain perd son sens, les rapports entre les deux se traduisant davantage en termes de multi appartenance. L'espace rural peut être considéré comme révélateur de phénomènes multiples attestant la force des inégalités et des hiérarchies sociales, la complexité des appartenances, ou encore la construction de nouvelles représentations. (Billaud, 2009) Pour Hervieu et Viard (2011), « Il n'y a plus

d'opposition ville-campagne structurante et homogène. Il y a d'un côté des cités-territoires organisés autour des grandes villes puissantes et de l'autre, des territoires organisés en urbanité diffuse. [...] A terme, les deux logiques se partageront le territoire avec, d'un côté, un grand territoire urbain avec l'essentiel de la production agricole et de l'autre un territoire vert, avec une activité rare, y compris l'agriculture. » (Hervieu, Viard, 2011, p. 94-95)

Le rural combine donc tradition et modernité, proche et lointain, global et local dans une dynamique d'ajustements réciproques (Jollivet, 2009) « Tradition et innovation se combinent, ruralité et urbanité s'interpénètrent, autochtones et résidents nouveaux élaborent des compromis pour assurer la perpétuation du village comme ancrage d'identité » (Colloque ARF, Toulouse, 1997, cité par Alphandéry, Billaud, 2009, p. 14). Ainsi, il est davantage question des ruralités que de la ruralité.

Un certain nombre de chercheurs latino-américains utilisent les concepts de « gradient de ruralité » et de « types de ruralités ».

« Por grado de ruralidad se entiende la intensidad de lo rural en un gradiente continuo que ubica a cada territorio dentro de un abanico amplio de posibilidades que van desde un extremo puramente urbano a otro puramente rural. Con el concepto de tipo de ruralidad se da cuenta de las diferencias en las configuraciones socioeconómicas de cada territorio, para poder distinguir entre comunas que pueden tener un mismo grado de ruralidad, pero cuya dinámica económica y social es notablemente diferente. (Berdegú, Jara, Modrego, Sanclemente, Schejtman, 2010)

« Par degré de ruralité on entend l'intensité du rural dans un gradient continu qui situe chaque territoire à l'intérieur d'un large éventail de possibilités qui vont depuis une extrémité purement urbaine à l'autre purement rurale. Le concept de type de ruralité rend compte des différences de configurations socio-économiques de chaque territoire, pour pouvoir distinguer des communes qui peuvent avoir le même degré de ruralité, mais dont la dynamique économique et sociale est remarquablement différente. »

A cette diversité s'ajoutent dans les années 80 la problématique environnementale et les conflits d'usages de l'espace qu'elle génère. De nouvelles attentes sociétales investissent les espaces ruraux de valeurs (patrimoine, écologie, identité) et de fonctions (services des écosystèmes, paysage, productions de qualité). Le cadre de vie (Perrier-Cornet, 2002) et les objets de nature (biodiversité, ressources, vivant) (Billaud, 2004) apparaissent désormais

comme des composantes majeures des campagnes. L'émergence de la singularité dans l'homogénéisation, la confrontation des identités et des pratiques conduit la sociologie rurale à abandonner la notion d'espace, le village comme échelle pertinente d'étude et à s'approprier et redéfinir les concepts de territoire et de territorialité proposés par les géographes, afin de rendre compte et d'analyser la complexité des problématiques rurales.

1.2.2.3 Les concepts de « territorialité » et de « territoire » : processus de constructions sociales

La territorialité s'entend comme « l'ensemble des rapports existentiels et sociaux que les individus en groupe entretiennent avec l'espace qu'ils produisent et reproduisent quotidiennement à travers les figures, les images, les catégories et les objets géographiques qu'ils mobilisent dans un projet de production de la société plus ou moins intentionnel et explicite. » (Aldhuy, 2008, p. 4). Ainsi, la définition renvoie au groupe, tel qu'il peut être défini en psychologie sociale, comme une construction sociale, comme un lieu de création de l'identité sociale ayant sa propre organisation. « Les groupes sont des structures intermédiaires entre l'individu et la société, ils sont un lieu d'échanges et de construction psychologique et sociale. » (Blanchet, Trognon, 1998 p. 8) Ils se caractérisent par quatre fonctions : la mise en commun d'un but, la définition des frontières, l'établissement de relations interpersonnelles et la construction d'une organisation. Les liens sociaux organisationnels, mais aussi les liens symboliques et interpersonnels sont partagés et constituent la base de la construction du territoire. « La territorialité permet de dépasser la seule question de l'organisation de l'espace des sociétés pour s'engager vers la compréhension de la condition spatiale des individus vivant en société » (Aldhuy, 2008). La territorialité se construit et « s'impose » à qui met en œuvre des pratiques sociales sur le territoire de manières plus ou moins conscientes. Ainsi Bourdieu parle des « sourdes injonctions et rappels à l'ordre silencieux des structures de l'espace physique... Les structures sociales se convertissent progressivement en structures mentales et en système de préférences. » (Bourdieu, 1993, cité par Tizon, 2009 in Di Meo, 2009, p. 31) Les rapports aux usages, aux représentations, aux pratiques, aux savoirs constituant la territorialité, s'expriment, se confrontent, s'organisent et « font territoire ». (Alphandery, Bergues, 2004) Le territoire, bien au-delà de la notion d'espace même s'il l'intègre, est donc un construit social. « Tout groupe aménage et gère une étendue de terre qui possède alors une unité de

fonctionnement, celle que le groupe lui assigne. Le résultat est la production d'un territoire doté dans le temps d'une certaine stabilité. [...] Comprendre un territoire signifie d'abord mettre en évidence les interactions entre un groupe social et son territoire. » (Le Berre, 1992 citée par Elissalde, 2007, p.194)

Yves Barel (1990), (cité par Di Méo, 2009, p. 21) propose une définition du territoire assez large : « Milieu de vie, de pensée et d'action dans lequel et grâce auquel un individu ou un groupe se reconnaît, dote ce qui l'entoure de sens et se dote lui-même de sens, met en route un processus identificatoire et identitaire ». Le territoire est donc construit par une territorialité partagée, fondement du groupe social mais aussi par des cheminements singuliers d'individus qui construisent leurs liens au territoire et mettent en œuvre un processus identitaire. Selon lui, tout territoire présente deux caractéristiques :

C'est un lieu pertinent de l'action du sujet, c'est à dire qu'il est à sa mesure, à sa taille; le sujet doit pouvoir éprouver le sentiment que ce lieu donne sens à son existence ou à son action (espace vécu). Cet espace social est spécifique, il se perçoit dans la différence par découpage et traçage de limites plus ou moins nettes.

« Social » et « non social » se rencontrent : espace géographique, langue, accent, mémoire collective, histoire du groupe, hauts lieux symboliques constituant, alimentant ainsi la territorialité.

Guy Di Méo met en évidence les liens singuliers identitaires des acteurs fondant le territoire en le définissant ainsi : « Une construction, produit de l'histoire que reconstitue et déforme, au fil de ses pratiques et de ses représentations chaque acteur social. Il est souvent abstrait, idéal, vécu et ressenti plus que visuellement repéré ». (Di Méo, 2009, p. 23).

Les sociologues ruraux ajoutent à ces définitions du territoire la problématique de la tension entre local et global : « le territoire n'est pas seulement le support de l'action, d'où la nécessité de caractériser sa pertinence spatiale par rapport à l'action à mener ; il est surtout un acteur de la construction des accords et des désaccords puisque sa délimitation et sa qualification supposent l'énoncé de règles de normes et de valeurs. Tel quel, il s'inscrit dans la question toujours moderne de la tension entre le local et le global. » (Billaud, 2009, p. 125). La globalisation peut être entendue comme générant une déterritorialisation en homogénéisant les pratiques de production, de consommation et en engendrant de la mobilité. La territorialisation constitue un phénomène local, singulier au territoire et peut être vue comme une réaction à la globalisation, mais aussi à la mobilité. Chaque individu va

donc être porteur de rapport au territoire singulier, un lien au lieu (Sencébé, 2004) suivant son rapport personnel à des territoires symboliques et à des lieux symboliques, son attachement à « la tradition » dans certains registres, son envie de modernité dans d'autres, sa dépendance à des injonctions techniques quant à la production agricole, son héritage de pratiques et de savoirs. L'anthropologue chilien Juan Carlos Rodriguez (2011) parle de « multi temporalité » des rapports au territoire pour parler de la coexistence de besoins de consommation modernes et de mode de vie, en particulier de règles familiales très attachées à la tradition. La singularité des liens aux lieux va de pair avec une territorialité partagée par les acteurs, qui s'exprime par un sentiment commun d'appartenance au territoire et des relations de confiance qui lui donnent sa cohésion. Le territoire se construit de manière systémique à la fois dans la confrontation de ces liens aux lieux singuliers mais aussi dans des formes de territorialités partagées (ce qui sépare et ce qui rassemble) en équilibre ou déséquilibre régulé par des conflits, des luttes, des arbitrages au niveau culturel, économique, social, environnemental. Ceux-ci ont lieu dans chaque territoire qui n'est ni unifié, ni homogène. La conflictualité des territoires est étudiée au Brésil autour du mouvement des paysans sans terre et de leur mode d'occupation des terres.

“El modo de producción capitalista de producción produce simultáneamente concentración de riqueza y expansión de la pobreza y de la miseria. Esa desigualdad es resultado de un conjunto de factores políticos y económicos. Es producida por la diferenciación económica de los agricultores, predominantemente del campesinado, por medio de la sujeción de la renta de la tierra al capital (Martins, 1982, p.175). Por esa razón, la cuestión agraria genera continuamente conflictualidad. Porque es movimiento de destrucción y recreación de relaciones sociales: de territorialización, desterritorialización y reterritorialización del capital y del campesinado (Oliveira, 1991, p. 24-25). La conflictualidad es el proceso de enfrentamiento eterno que explicita la paradoja de las contradicciones y las desigualdades del sistema capitalista. Ella se da por causa de la contradicción creada por la destrucción, creación y recreación simultáneas de las relaciones sociales. La conflictualidad es inherente al proceso de formación del capitalismo y del campesinado por causa de la paradoja generada por la contradicción estructural. La conflictualidad y el desarrollo ocurren simultánea y consecuentemente, promoviendo la transformación de territorios, modificando paisajes, creando comunidades, empresas, municipios, cambiando sistemas agrarios y bases técnicas, complementando mercados, rehaciendo costumbres y culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente

el mapa de geografía agraria, reelaborado por diferentes modelos de desarrollo. La agricultura campesina establecida, o que se establece por medio de ocupaciones de tierra e implantación de asentamientos rurales, resultantes de políticas de reforma agraria, promueven conflictos y desarrollo. La agricultura capitalista, en la nueva denominación “agronegocio”, se territorializa, expropiando al campesinado, promoviendo conflicto y desarrollo. Es importante destacar que una parte de esa paradoja está en la obsesión de la destrucción del campesinado y en el crecimiento de la organización campesina en diferentes escalas y de diversas formas; en Brasil, en América Latina y en el mundo. (Fernandes, 2006).

« Le mode de production capitaliste produit simultanément une concentration de richesses et une expansion de la pauvreté et de la misère. Cette inégalité résulte de l'ensemble de facteurs politiques et économiques. Elle est produite par la différenciation économique des agriculteurs, surtout de la paysannerie, au moyen de l'assujettissement du revenu de la terre au capital (Martins, 1982, p. 175). Pour cette raison, la question agricole génère continuellement une « conflictualité ». Car c'est un mouvement de destruction et de recréation de relations sociales : d'une territorialisation, déterritorialisation et reterritorialisation du capital et de la paysannerie (Oliveira, 1991, p. 24-25). La conflictualité est un processus d'affrontement permanent qu'explique le paradoxe des contradictions et les inégalités du système capitaliste. Elle est due à la contradiction créée par la destruction, création et recréation simultanées des relations sociales. La conflictualité est inhérente au processus de formation du capitalisme et de la paysannerie à cause du paradoxe généré par la contradiction structurelle. La conflictualité et le développement se produisent simultanément et conséquemment, en promouvant la transformation de territoires, en modifiant des paysages, en créant des communautés, des entreprises, des municipalités, en changeant des systèmes agraires et des bases techniques, en complétant des marchés, en recréant des coutumes et des cultures, en réinventant des modes de vie, en rééditant d'une manière permanente les cartes de la géographie rurale, réélaborées par différents modèles de développement. L'agriculture paysanne établie ou qui s'établit au moyen des occupations de terre, résultant de réformes agricoles, promeut des conflits et un développement. L'agriculture capitaliste, dans la nouvelle dénomination "agronegocio", est territorialisée en expropriant la paysannerie, en promouvant un conflit et un développement. Il est important de souligner qu'une partie de ce paradoxe est dans l'obsession la destruction de la paysannerie et dans la croissance de l'organisation agricole de différentes échelles et de diverses formes, au Brésil, en Amérique latine et dans le monde. »

De nombreux territoires ruraux d'Uruguay et d'une grande partie du Chili vivent cet affrontement entre une logique capitaliste qui tend à nier toute forme de territorialité dans la seule logique de productivité et de profit et des réactions locales de revendications identitaires ou sociales. Le milieu rural est envisagé par des sociologues uruguayens sous l'angle de sa « métamorphose », dans l'idée d'aucun retour en arrière possible.

« Retomando está ideas finales -revolución continua, movimiento constante, transformaciones irreversible- es que se integra el concepto de metamorfosis. Como se ha visto anteriormente el concepto es utilizado y definido desde la zoología, la geología, en la mitología griega, la literatura (Kafka) y según Castel desde la metamorfosis de la cuestión social. En todas las definiciones y perspectivas, hay dos conceptos comunes; convulsión e irreversibilidad. La palabra "metamorfosis" no es entonces una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social". (Castel, 2006, cité par Carámbula, 2010, p.20)

« Reprenant ces idées finales de révolution continue irréversible, de mouvement constant, de transformations irréversibles- c'est en cela que s'intègre le concept de métamorphose Comme cela a été vu, ce concept est utilisé et défini depuis la zoologie, la géologie, dans la mythologie grecque, la littérature (Kafka) et selon Castel depuis la métamorphose de la question sociale. Dans toutes les définitions et perspectives, il y a deux concepts communs; la convulsion et l'irréversibilité. Le mot "métamorphose" n'est donc pas une métaphore employée pour suggérer que, au-dessous du changement d'attributs, la pérennité d'une substance subsiste. Au contraire, une métamorphose fait trembler les certitudes et recompose tout le paysage social »

Dans les territoires ardéchois et des Pyrénées catalans, les conflits sont en grande partie des conflits d'usages du territoire, liés à la recomposition sociale et à la diversification des usages. « Ces perceptions divergentes sont aussi issues du chevauchement des usages nés de l'extension continue des cités, de leur glissement vers les régions touristiques de l'Hexagone et de la volonté du dernier carré des travailleurs de la terre à défendre ce qui les fonde. La France agricole ne tient plus que la moitié du sol de France, l'accroissement des forêts, des routes, des villes des industries et des espaces naturels ayant progressivement conquis le restant... Les cultures de l'agriculteur, du chasseur, du pêcheur se heurtent à une approche des écosystèmes qui ont prétention à intégrer ceux-ci dans une nouvelle

perspective. Les légitimités de la tradition et des constructions politiques antérieures sont questionnées par une perspective scientifique utilisée politiquement au sein d'une culture urbaine en extension. Le paysan doit, d'une certaine manière, entrer dans le paysage pensé de la ville et dans une nouvelle étape du savoir de nature, ce au moment même où la ville recherche désespérément l'authenticité des campagnes anciennes. La mise en mouvement de cette spirale pratique et symbolique déplace les hommes et les légitimités dans l'espace. » (Hervieu, Viard, 2011, p. 22-23)

1.2.2.4 Les liens singuliers au territoire

Au sein des territoires et au-delà de la territorialité s'exprime une diversité de liens aux lieux, cheminements singuliers dans le territoire, lesquels peuvent être analysés en s'appuyant sur des approches psychosociologiques. Deux axes d'analyses sont proposés pour décrire le processus de mise en place d'appartenance territoriale, liés à la spatialité ou à la temporalité. Ramos (2006), (cité par Guérin – Pace, Filippova, 2008, p. 15) propose de réfléchir en terme de « synchronisme identitaire », l'individu contemporain des lieux où il vit, dans l'idée « d'ici et maintenant » et d' « anachronisme identitaire », l'individu dans la nostalgie de lieux forts de sa mémoire personnelle. Les liens qu'entretiennent les individus avec le lieu où ils vivent dépendent de leur histoire. Les gens qui ont toujours vécu au même endroit ont moins souvent un sentiment d'attachement affectif à ce lieu, « lieux ordinaires, ceux du quotidien, qu'on ne voit plus à force de trop les fréquenter » (de la Soudière, 2007, cité par Guérin – Pace, Filippova, 2008, p. 16) Ces personnes attachées à leur territoire (Sencébé, 2004) développent dans leur enracinement un sentiment de solitude et de peur vis-à-vis des personnes nouvelles venant s'installer dans le territoire. Il s'agit souvent d'agriculteurs pour lesquels la transmission à l'intérieur de la famille des terres et de la structure agricole est une préoccupation centrale. Leurs enfants, même jeunes (à l'âge où ils fréquentent l'école élémentaire) sont porteurs de cette pression familiale, à la fois dans la peur de « l'étranger » et le devoir filial de rester travailler la terre de leur père. Dans l'île de Chiloé au Chili, l'attachement au territoire, la forte territorialité ilienne donne l'impression aux gens qu'ils ne peuvent pas être heureux hors de leur île.

Pour ceux qui ont connu une mobilité géographique plus importante, l'ancrage est un choix. C'est l'aboutissement positif d'une stratégie résidentielle et/ou professionnelle : le sentiment d'être « bien ici » et le désir de s'y engager avec un esprit de liberté, de projet,

d'épanouissement personnel. Les personnes, ancrées dans le territoire (l'ancre peut toujours être levée) (Sencébé, 2004, p.25) se sentent partie prenante dans le territoire sans en être totalement dépendantes. Beaucoup de personnes d'Ardèche ou de Cerdagne dont des enseignants ont ainsi quitté des zones urbaines pour construire une vie nouvelle dans un lieu dont ils se sentent acteurs, en particulier par leur activité professionnelle. Le territoire permet à la fois de se construire et de s'épanouir personnellement en relation avec les autres et engage à s'y impliquer personnellement ou professionnellement pour y laisser sa trace, y exprimer sa créativité, ou y mettre en œuvre ses compétences. Ce type de lien au territoire est beaucoup plus marqué en Europe qu'en Amérique Latine, même si cette nouvelle mobilité de la ville existe également au Chili ou en Uruguay, pays dans lesquels ce mouvement ne s'accompagne pas d'engagement dans le territoire. Il s'agit plutôt d'un lien d'extériorité, décrit également par Y. Sencébé qu'elle caractérise par « un fort ancrage à un lieu circonscrit » (Sencébé, 2004, p. 25). Les personnes s'installent dans un lieu qui les met à l'abri des contraintes liées au monde urbain dans un paysage-décor sans attachement ni engagement. Au Chili, les enfants de ces familles ne fréquentent pas l'école publique mais des écoles privées urbaines.

Enfin, dans les territoires ruraux chiliens et uruguayens, un certain nombre de personnes, bien que très attachées à leur territoire pensent qu'il est sans avenir en particulier pour leurs enfants. Ils souhaitent pour eux une autre vie, moins difficile. Ce type de lien est celui que des natifs des territoires comme les Cévennes ou l'Ardèche ont connu dans les années 50, ces personnes gardant un fort attachement à leur lieu d'origine, une maison de famille partant vivre leur vie professionnelle dans une ville. Y. Sencébé qualifie ce type de lien de « dissocié », dissociation entre leur attachement à leur lieu d'origine, leur territorialité et le lieu de la vie quotidienne (Sencébé, 2004). Ainsi, les rapports individuels à l'espace est complexe. Il est à la fois collectif et singulier, subi pour une part, choisi pour une autre. « Chacun selon ses origines socio-spatiales, sa position sociale, son statut familial ou son âge, dispose d'une palette plus ou moins large de pratiques qui marquent profondément les rapports aux lieux, aux racines, aux nouveaux aménagement de l'espace fréquenté. (Tizon, 2009, in Di Meo, 2009, p. 25)

1.2.2.5 Conclusion partielle : quelle terminologie dans le discours des enseignants ?

Aborder la question des territoires ruraux renvoie directement à la complexité des approches systémiques qui articulent des dimensions historiques, politiques, identitaires et des niveaux d'échelle allant de l'individu dans son rapport singulier au territoire aux arbitrages locaux face à des contraintes et des dynamiques internationales. C'est à cette extrême complexité, loin des représentations idéalisées et unifiées du monde rural que se trouve confronté l'enseignant nommé dans une école, elle-même partie de ce système complexe, de rapports de force et de construction commune. L'usage du terme de territoire, s'il est courant chez les sociologues ou géographes ne l'est pas forcément dans le langage courant, en particulier dans le langage des enseignants. En France, en Catalogne, il est commun de parler de « village », « pueblo ». L'appartenance de l'école à la commune et les liens que les directeurs d'école entretiennent avec les maires, l'aire de recrutement des élèves expliquent l'usage de ce terme dans le discours des enseignants. Au Chili et en Uruguay, c'est le terme de « communauté » qui est utilisé. L'école rurale est celle « de la communauté », l'enseignant rural travaille « avec la communauté ».

« Al hablar de « comunidad » hacemos referencia a un grupo social con una historia común que comparte necesidades, problemas e interés. Hablamos de una comunidad para referirnos a un grupo de individuos que comparten un tiempo y un espacio, que reconocen una historia común y comparten pautas culturales, es decir comparten similares criterios de significación de las experiencias, la estructura vincular, formas de cooperación, representación del mundo, distribución y ejercicio del poder, concepciones de éxito, salud y enfermedad... Sus integrantes se perciben como una unidad social con consciencia de pertenencia situados en una determinada área geográfica... Una comunidad es una entidad viva, con múltiples facetas, que evoluciona con el paso del tiempo. Cada comunidad es la resultante de es vinculo entre el pasado, el presente y el futuro. Hay tres aspectos que se retroalimentan en el concepto de comunidad:

- Sentimiento de pertenencia, que es un aspecto subjetivo que trasciende el espacio geográfico y el tiempo histórico.
- Interdependencia e influencia mutua en sus miembros, explícita o implícita
- Existencia de significados compartidos »

(Carro, Fernández, 2012, p. 72)

« Parlant de " communauté ", nous faisons référence à un groupe social avec une histoire commune qui partage des besoins, des problèmes et des intérêts. Nous parlons d'une communauté en faisant référence à un groupe d'individus qui partagent le temps et un espace qu'ils reconnaissent, une histoire commune et partagent des cadres culturels c'est-à-dire les mêmes critères de signification des expériences, de la structure des liens, des formes de coopération, une représentation du monde, de distribution et d'exercice du pouvoir, de conceptions de réussite, de santé et de maladie, etc. ... Ses membres se perçoivent comme une unité sociale avec la conscience d'appartenir à une aire géographique déterminée. Une communauté est une entité vivante avec les facettes multiples qui évoluent au cours du temps. Chaque communauté est le résultat d'un lien entre le passé, le présent et l'avenir. Il y a trois aspects qui interfèrent dans le concept de communauté :

- Le sentiment d'appartenance, qui est un aspect subjectif qui dépasse l'espace géographique et le temps historique.
- Une interdépendance et une influence mutuelle sur ses membres, explicite ou implicite
- L'existence de signifiés partagés.

Nous retrouvons dans cette définition de la communauté des caractéristiques communes avec le territoire. L'utilisation de ce terme est tellement fréquente et partagée dans le discours des enseignants chiliens et uruguayens que nous l'utiliserons dans le sens cité ci-dessus.

1.3 L'école rurale : représentations, idéalisation et spécificités

Comme le territoire rural, l'école rurale renvoie à des positions idéologiques très marquées du fait de sa situation à la croisée des problématiques scolaires et rurales. Vue comme un reliquat du passé, souvent malmenée par les régimes autoritaires espagnols, chiliens et uruguayens, elle a connu un regain d'intérêt lors des transitions démocratiques et continue à représenter dans certains discours politiques une école à fort potentiel éducatif. Cette représentation idéalisée de l'école rurale est par exemple véhiculée en France par la « Fédération nationale de l'Ecole Rurale » (FNER), association créée en 1992 qui s'appelait à l'époque « fédération nationale pour la défense et la promotion de l'école rurale » laquelle affiche aujourd'hui les objectifs suivants :

- Assurer aux enfants de l'ensemble des espaces ruraux, quelle que soit leur situation géographique, un enseignement de qualité dans le cadre d'un service public de proximité.
- Promouvoir, à partir des expériences existantes, une école rurale ouverte sur l'avenir, innovante et dynamique tant sur le plan de l'acquisition des savoirs que sur celui de la formation des individus et des groupes.
 - Mieux faire connaître la réalité de l'école rurale, sa valeur pédagogique, les résultats qu'elle obtient, le rôle essentiel qu'elle joue dans le développement local.
 - Faciliter les échanges entre élus, enseignants et parents pour arriver à une gestion commune de l'école rurale à l'échelle locale, départementale et nationale.
 - Encourager la coopération, sous quelque forme que ce soit, entre écoles rurales, promouvoir les échanges afin de leur donner la possibilité de se doter en commun des moyens et de partager leurs expériences.
 - Obtenir des pouvoirs publics que soient reconnues au sein du système éducatif, les spécificités des écoles rurales et que leur soient donnés les moyens nécessaires à son évolution et à sa valorisation.

C'est donc pour le maintien et le développement d'un service public de qualité, à partir des atouts pédagogiques des petites structures scolaires, que la Fédération agit. » (« La FNER en 4 pages », site de la FNER, décembre 2013)

Nous reconnaissons ici la dualité de la problématique rurale entre spécificité locale et égalité des chances. La « valeur » de l'école rurale, son dynamisme, sa capacité à innover sont mises en avant et défendues, les valeurs attribuées milieu rural (solidarité, partage) sont également attribuées à l'école rurale et défendues.

Lors d'un séminaire organisé en avril 2012 à Valdivia (Chili) sur le thème « La educación rural en un contexto globalizador e ideológicamente sustentable », Manfred Max Neef, directeur économique de l'Université Australe (Valdivia, Chili), invité à s'exprimer dans l'introduction montre que les valeurs du milieu rural, en particulier le sens du partage sont incompatibles avec l'idée capitaliste d'accumulation et montre comment l'école rurale peut éduquer dans le sens de l'économie solidaire et non dans le sens de l'économie compétitive d'accumulation. Pour lui, l'école rurale peut constituer une école « de résistance » à la domination.

La question des valeurs et de l'éducation se pose de manière paradoxale, entre éduquer les enfants dans des valeurs de solidarité et de partage (valeurs associées au monde rural) et

« les armer » pour qu'ils puissent combattre et se défendre dans le monde économique sans pitié auquel ils seront confrontés.

L'école rurale se situe dans des dialectiques entre uniformité et spécificités, traditions et modernité (que ce soit en Europe, au Chili, en Uruguay, les écoles rurales ont bénéficié d'efforts importants quant à leur équipement en matériel informatique, les connexions internet : plan : Ecole Numérique Rurale, en France, plan CEIBAL en Uruguay...), école d'hier et école de demain... Si longtemps la représentation commune était de demander à l'école rurale de se conformer à des pratiques homogènes avec l'école urbaine, malgré la différence de forme scolaire, la recherche se penche aujourd'hui, à l'inverse sur la « transférabilité » des pratiques spécifiques de l'école rurale en école urbaine (projet international I+D+I 2010-2012 : « La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? », coordonné par l'université de Barcelone.). « L'efficacité et la qualité dans l'acquisition de compétences caractérisent l'école rurale. S'agit-il d'un modèle transférable à d'autres types d'écoles ? »

L'école rurale constitue toujours un lieu intégré dans le territoire, « l'école du village », la « maison d'école », toutes ces expressions témoignent d'une appropriation importante de l'école par le territoire et d'un lien affectif fort, comme en témoigne « l'hymne à l'école rurale », écrit par Miguel Soler et chanté par tous les enseignants et enfants des écoles rurales :

“Entre trigales dorados, entre un monte y un maizal,

Rodeada de luz y trinos está mi escuela rural.

El murmullo del trabajo, con las risas y el cantar,

Todo el día sube al cielo, que la escuela es colmenar

Vamos amigos a trabajar, hombres y niños sin descansar

La tierra que es generosa, pan dorado puede dar

El niño que es esperanza puede ayudar a sembrar.

Las semillas que en la tierra nuestras manos sembraran

Sombra, leña, flor y fruto otro día nos darán.

Hay un rincón en mi Patria que es para todos igual

Su bandera azul y blanca en mi escuelita rural” (Miguel Soler)

Entre les blés dorés, entre une montagne et un champ de maïs,

Entourée de lumière et des chants d'oiseaux il y a mon école rurale.

Le murmure du travail, avec les rires et les chants

*Toute la journée monte au ciel le bourdonnement de l'école.
Mes amis, allons travailler, hommes et enfants sans se reposer
La terre qui est généreuse, un pain doré peut donner
L'enfant qui l'attend peut aider à semer.
Les graines que dans la terre nos mains sèmeront
De l'ombre, du bois, une fleur et un fruit un autre jour nous donneront.
Il existe un coin de mon pays qui est le même pour tous
Son drapeau bleu et blanc, dans ma petite école rurale. »*

Les figures d'enseignants ruraux tels que Célestin Freinet, Julio Castro, Agustín Ferreiro ou Gabriela Mistral sont présentes dans les esprits des enseignants mais aussi dans les représentations collectives. Le « jour de l'éducation rurale » au Chili est fixé chaque année le 7 avril, en souvenir de la naissance de Gabriela Mistral.

Pour autant, il est bien difficile de donner une définition de l'école rurale, chacun des pays ayant sa propre manière de la caractériser. Pour Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet (2009), l'expression « école rurale » désigne l'ensemble du système éducatif en milieu rural et montagnard. La référence est donc territoriale mais ne donne aucune indication quant à la taille de la structure, à son organisation ou à son effectif. Le terme d « école rurale » n'a d'ailleurs aucune existence institutionnelle. C'est également le cas du Chili où le référent territorial permet d'identifier l'école rurale. En Catalogne, l'école rurale est abordée comme une petite école publique du peuple (l'école des trois p). Elle peut être unitaire (une seule classe) ou cyclique (plusieurs classes). (Boix, 2007, in Jean, 2007, p. 241). Elle est reconnue institutionnellement et donne lieu à une politique spécifique.

"La escuela situada en un territorio rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional" (Boix, 1993, p. 7)

L'école rurale, située dans un territoire rural est une institution éducative qui utilise comme support le milieu et la culture rurale, avec une organisation hétérogène et singulière(en fonction du type d'école) et avec une forme pédagogique et didactique à plusieurs dimension »

En Uruguay, c'est en principe le nombre d'élèves inscrits dans l'école qui la fait rentrer dans la catégorie « école rurale » mais en réalité, ce nombre n'est pas fixé. Interviennent également la dimension territoriale et l'organisation de la scolarité des élèves en termes de temps de classe qui caractérisent l'école rurale. Elle dépendra alors du département d'éducation rurale, lui-même étant une partie du conseil de l'éducation primaire.

Cependant, dans aucun des pays de notre étude n'existe une mention spécifique pour les enseignants. Un enseignant rural est un enseignant exerçant actuellement en école rurale.

1.4 Les enseignants et les processus identitaires

1.4.1 Les concepts d' « identité »

1.4.1.1 Les éclairages de la psycho-sociologie

L'ensemble des chercheurs s'accorde à dire qu'il est difficile de donner une définition simple de l'identité. Cette difficulté est liée au caractère contradictoire des définitions : « caractère de ce qui est identique » (Petit Robert), caractère de ce qui est un, le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir être reconnu pour tel. « Sur son versant subjectif, l'identité est d'abord une donnée immédiate de la conscience (« je suis moi »). Mais elle traduit aussi un mouvement réflexif par lequel je vise à me ressaisir, à me connaître (« qui suis-je ? »), à rechercher une cohérence interne, à coïncider avec ce que je voudrais être ou devenir. C'est donc, en même temps, une structure et un processus, une mémoire et un projet, une réalité et une virtualité. » (Costalat-Founeau, Lipiansky, 2008, p. 7).

L'identité est donc sociale dans la mesure où elle se construit dans les interactions sociales. "L'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaisons avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige" (Erikson, 1972, p.17)

Il y a consensus chez les psychosociologues pour envisager l'identité sociale indissociablement liée à l'environnement. « L'identité se construit, se définit, s'étudie dans le rapport à l'autre » (Baugnet, 2005, p.10). Elle est donc instable, en continuelle redéfinition et réaffirmation. Edmond Marc décrit un ensemble de processus qui se poursuit tout au long

de l'existence. Il parle d'un processus d'individuation, ou de différenciation, qui conduit à la singularité de l'individu. S'ensuit un processus d'identification, qui amène l'individu à se rendre solidaire de groupes sociaux, puis un processus de conservation, « fil rouge » de l'individu au cours du temps et enfin un processus de réalisation à la poursuite d'un idéal.

Nous choisirons donc de privilégier le terme de processus identitaire dans la suite de ce travail afin de garder à l'esprit l'aspect dynamique de ce concept.

Le processus identitaire se définit dans une trajectoire personnelle et sociale. Il se construit en tension entre le passé, le présent et l'avenir : « Entre l'*identité héritée* celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'*identité acquise*, liée fortement à la position socioprofessionnelle et l'*identité espérée*, celle à laquelle on aspire pour être reconnu » (Gauléjac, 2002 cité par Marc, 2005, p. 4). L'histoire personnelle socialement construite et interprétée par l'individu constitue une trajectoire au cours de laquelle se déroule le processus identitaire.

Tap et Codol donnent à l'identité sa dimension temporelle et complexe associant la dimension émotionnelle, cognitive, individuelle et sociale : « L'identité est un système de représentations, de sentiments, de stratégies organisé pour la défense conservatrice de son objet (être soi-même), mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et sa mobilité idéalisante (le devenir de soi-même). L'identité est un système structuré, différencié, à la fois ancré dans une temporalité passée (les racines, la permanence), dans une coordination des conduites actuelles et dans une perspective légitime (projets, idéaux, valeurs et styles). Elle coordonne des identités multiples associées à la personne (identité corporelle, identité caractérielle, spécificité personnelle, etc.), au groupe (rôles et statuts). (Tap, Codol, 1988, cités par Costalat-Founeau, 1997, p. 31-32)

Lucy Bagniet s'inspire des travaux de Doise (1982) pour proposer quatre niveaux d'analyse de l'identité : intra-individuel, inter individuel, positionnel et idéologique. Ces quatre niveaux se différencient les uns des autres par une globalité et une complexité croissante ainsi que des processus de nature différente.

- Le niveau intra-individuel

Ces analyses se réfèrent à des processus cognitifs : l'identité est présentée et analysée comme un processus interne et autonome du sujet. C'est sa capacité à penser lui-même qui est analysée. Dans les interactions avec l'environnement, le sujet met en œuvre des processus cognitifs de traitement et de mémorisation de l'information.

- Le niveau inter individuel

Dans ce cadre d'analyse, les relations entre les individus sont considérées comme « constitutives de l'identité ». Selon G. H. Mead « le soi se développe comme résultat des relations que le sujet noue avec la totalité des processus sociaux et des individus qui s'y trouvent engagés. » (Mead, 1934, cité par Baugnet, 2005, p.50-55). Il développe l'idée de « l'interactionnisme symbolique » à partir de l'analyse de la communication, du langage et des rôles.

- Le niveau positionnel

L'identité est étudiée en tenant compte des positions sociales relatives entre des catégories d'individus. A ce niveau d'analyse, au delà de l'appartenance au groupe, l'identité sociale est étudiée à travers les processus entre les groupes. Tajfel développe le processus de « catégorisation sociale » : « la catégorisation découpe l'environnement social de façon à faire apparaître son groupe et les autres » (Tajfel, 1972).

Lucy Baugnet reprend cette pensée de Tajfel pour décrire les effets produits par l'appartenance à une catégorie :

- une accentuation des différences entre les éléments appartenant à des catégories différentes
- une accentuation des ressemblances entre les éléments appartenant à une même catégorie.

C'est dans cette catégorisation qu'apparaissent les stéréotypes, largement influencés par le contexte social. L'identité sociale dépend alors de la manière dont le sujet se situe par rapport à sa catégorie. Dans sa recherche d'estime de soi, l'individu pourra procéder à des comparaisons avec d'autres groupes, lesquelles pourront induire des changements sociaux par la perméabilité des groupes.

Dans la confrontation à un groupe social, à un changement social, l'individu en interaction avec l'environnement va éprouver des tensions contradictoires qui accompagnent le processus identitaire :

- des tensions entre l'individuation et l'identification
- des tensions entre la continuité et le changement
- des tensions entre la perception de soi et le regard d'autrui
- des tensions entre l'appréciation personnelle et la comparaison sociale
- des tensions entre les idéaux individuels et les modèles culturels.

Ces tensions constituent le moteur dynamique du processus identitaire : « On peut poser l'hypothèse que l'identité ne se soutient que dans cette oscillation et qu'il importe que le paradoxe ne soit pas résolu ». (Marc, 2005 p. 18) La confrontation à l'environnement social conduit l'individu en quête de reconnaissance à mettre en œuvre des stratégies identitaires qui répondent à des besoins internes, situés entre singularité et pluralité:

- le besoin d'existence aux yeux d'autrui, souvent lié au besoin de se sentir en sécurité dans le groupe
- le besoin d'intégration comme membre du groupe.
- le besoin de valorisation auquel est liée l'estime de soi.
- le besoin de contrôle en se sentant autonome, capable de décider de son comportement.
- le besoin d'individuation en se sentant unique et constant, ce qui génère souvent des formes d'opposition.

Les stratégies mises en œuvre relèvent donc tantôt d'assimilation, tantôt de différenciation, lesquelles peuvent opérer ensemble. Ces stratégies s'expriment dans un premier temps par la recherche « du même », qui pousse à la conformité et au rejet des différences au dépend de l'affirmation de soi. La similitude est vécue alors comme source de sécurité, laquelle permet, dans un deuxième temps de mettre en œuvre une stratégie de différenciation. Celle-ci peut apparaître quand la peur du jugement et du rejet est surmontée. L'individu peut alors prendre de la distance vis à vis des autres et accepter l'autonomie.

Ces deux stratégies ne sont pas forcément mises en œuvre l'une après l'autre, mais restent en permanence en tension, en recherche d'équilibre. C'est alors dans un système de risques et bénéfices relatifs que l'individu oscillera entre similitude et différenciation.

1.4.1.2 Le « modèle capacitaire »

L'étude des processus de construction de l'identité sociale à travers le modèle capacitaire proposé par A.-M. Costalat-Founeau (1997) fournit un cadre théorique éclairant. L'auteure met en évidence l'importance des effets capacitaires dans la construction de l'identité sociale. « Nous qualifions ces effets de capacitaires : d'une part, la capacité subjective (je peux) confère au sujet une capacité à agir dans le sens où il maîtrise les enjeux, les moyens

et définit les objectifs; d'autre part, une capacité normative, liée à la validation sociale, entraîne des formes d'approbation ou de désapprobation sociales. Ces capacités sont étroitement interdépendantes et constituent le système capacitaire qui a un rôle essentiel dans l'intention, la concrétisation et la finalité de l'action » (Costalat-Founeau, 2008, p. 70)

La capacité normative construite grâce à la validation sociale, l'image qui est renvoyée par le « miroir social » est en synergie avec la capacité subjective, c'est-à-dire le fait de se sentir soi-même capable et qui est en lien avec l'estime de soi et son propre sentiment d'efficacité. Ce sentiment est défini comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et à exécuter les séries d'action requises pour produire certains résultats » (Costalat-Founeau, 2013, p.3)

Les effets capacitaires ont des fondements à la fois émotionnels et cognitifs dans le sens où ils réactivent une mémoire d'expériences et la constituent en même temps. Ces aspects sont très importants dans notre cas : l'histoire de la personne (d'où elle vient, son regard sur le milieu rural, ses expériences antérieures, l'attachement affectif à un lieu) mais aussi l'ensemble des petits signes, petits gestes, paroles que le territoire va lui adresser, vont avoir beaucoup d'importance dans la construction du système capacitaire et la mise en œuvre d'actions. Certaines blessures personnelles, certains sentiments très négatifs peuvent être effacés par des expériences positives ou peuvent se cristalliser et rester ainsi un obstacle permanent à un épanouissement personnel et professionnel. Le système capacitaire trouve son équilibre dans la cohérence entre la capacité normative et la capacité subjective. Cette congruence peut être mise en tension quand, par exemple, l'environnement, dans notre cas, le territoire, ne renvoie pas les signes de reconnaissance que l'enseignant attend. Ces tensions capacitaires vont conduire l'individu à mettre en œuvre des actions qui visent à rééquilibrer le système capacitaire, à retrouver une forme d'harmonie interne entre la capacité normative et la capacité subjective. « L'action exerce une fonction constructive de l'identité car elle projette le sujet et inscrit une expérience, et, par la fonction normative qui est incluse, elle contribue à donner des formes de validations temporaires qui sont autant d'encouragements » (Costalat-Founeau, 2008, p. 64) Par l'action, l'individu met en œuvre sa compétence, ce qui lui permet de construire sa propre expérience dans le contexte : « Elles (les actions) laissent ainsi des formes d'empreintes sociales qui donnent à l'identité toute sa réalité expérientielle. » (Costalat-Founeau, 2013, p.1). La visibilité des actions permet de recevoir la légitimité sociale dont l'individu a besoin dans sa recherche de construction de la représentation sociale de lui-même dans le contexte. Il peut alors se situer dans son

environnement, avoir une représentation de lui-même dans cet environnement, ce qui lui donne une forme de « clairvoyance cognitive », c'est-à-dire une « perspicacité, une sagacité de l'esprit qui donne une aptitude à juger les choses » (Costalat-Founeau, 1997, p. 66). Cette mise en action rendue publique permet à l'individu de conforter son sentiment d'efficacité personnelle et de compétence, mais aussi de recevoir des signes affectifs positifs qui renforcent sa motivation à agir. Celle-ci est également liée au plaisir que peut ressentir l'individu à découvrir son environnement et ce qui se passe autour de lui et à se situer dans cet environnement, ce qui s'exprime par une « curiosité cognitive » (Bruner, 1964, cité par Costalat-Founeau, 1997, p. 56). Ces actions à visée capacitaire sont différentes suivant les individus, puisqu'elles naissent chez des personnes qui ont une histoire différente, des représentations, voire des stéréotypes différents mais elles ont en commun dans le cas des enseignants en milieu rural de mettre en jeu le territoire : c'est à partir d'actions visibles par le territoire que se construit l'équilibre du système capacitaire, que se renforce le sentiment d'efficacité personnelle. Ces actions peuvent être directement liées au métier d'enseignant, mais peuvent aussi être beaucoup plus personnelles, sociales. La légitimité sociale reçue par l'individu à être « l'enseignant de ce territoire » contribue à ancrer l'individu dans le territoire. Celui-ci peut être entendu comme un groupe dans la définition qu'en donne Lipiansky : « Un groupe n'est pas seulement un ensemble d'individus en interaction ; c'est plus fondamentalement une institution porteuse de valeurs, de normes et de règles qui structurent la perception, les sentiments et les comportements de ses membres. » (Lipiansky, 1992, cité par Costalat-Founeau, 1997, p. 91) Envisager alors le territoire comme un groupe permet de mettre en évidence la territorialité, partagée par les membres du groupe et dont l'enseignant va être porteur en s'ancrant progressivement dans le territoire. La territorialité, entendue ici comme l'ensemble des éléments symboliques, axiologiques qui vont fonder le sentiment d'appartenance au territoire et qui vont le construire peut être mise en écho avec les éléments qui fondent le sentiment d'appartenance à un groupe et qui crée le groupe.

La synergie et la congruence entre la capacité normative liée à la validation sociale par le territoire et la capacité subjective (je me sens capable d'être l'enseignant dans ce territoire...) vont équilibrer le système capacitaire et permettre à l'individu de mettre en œuvre des actions qui peuvent prendre des dimensions plus personnelles, plus sociales et plus professionnelles. C'est dans un système « je tâtonne, j'essaie, je peux me tromper

puisque j'ai l'appui des acteurs locaux, la confiance des parents, la bonne relation avec les enfants et la distance avec l'institution», dans une sorte d'aire d'expériences (Winnicott), de « champ d'actions » (Costalat-Founeau, 2008, p. 70) que peut se construire un sentiment de « savoir enseigner en école rurale » et dans lequel l'enseignant va concrétiser ses capacités. La construction de ce savoir-faire, impliquant « l'assemblage et le fonctionnement harmonieux de nombreux savoir-faire partiels » (Costalat-Founeau, 1997, p. 60) contribue à la construction identitaire de l'enseignant territorialisé en milieu rural. Les capacités normatives et subjectives peuvent être confortées par des aspects institutionnels (évaluations nationales par exemple) mais dans la plupart des cas, les enseignants construisent leurs propres critères d'évaluations (par rapport à des normes personnelles ou collectivement partagées dans le territoire). Petit à petit, la congruence du système capacitaire va permettre au sujet d'exprimer toute sa créativité. « L'emprise normative se trouve diminuée dans le sens où l'action permet créativité et expression identitaire et qu'elle pose la question de l'autonomie du sujet. » (Costalat-Founeau, 2008, p. 71). L'autonomie du sujet nous renvoie également à sa différenciation par rapport au groupe, et donc au poids relatif que peut avoir la territorialité sur son action enseignante « La différenciation sociale se réfère à tout un ensemble de phénomènes qui consistent dans le déplacement de l'activité, la création de nouveaux espaces de vie, l'invention de nouvelles dimensions de jugement et d'évaluation en relation avec des manières de faire ou d'être avec les autres. Ce processus conduit à une hétérogénéité plus grande de la part des agents sociaux et à un espace social diversifié » (Lemaire, 1974, cité par Costalat-Founeau, 1997, p. 100) Dans le cas de l'enseignant en école rurale, celui-ci va trouver par ses pratiques des moyens d'innover, de créer et va mettre en œuvre dans le territoire une proposition éducative personnelle et territorialisée, libérée des contraintes de la tradition ou de l'institution. Par contre, des situations d'incongruence du système capacitaire peuvent générer chez les individus des émotions négatives, ce qui peut les conduire à « se laisser dominer par leur environnement et peut aboutir à l'inaction ». (Costalat-Founeau, 2013, p. 6) Certains individus peuvent également, dans un souci d'être aimé, d'être reconnu, adopter une attitude de conformité sociale et mettre en œuvre des actions qui s'inscrivent directement dans une tradition locale, sur lesquelles la territorialité pèsera davantage que la subjectivité.

1.4.2 L'identité professionnelle : l'apport des sociologues et des psychosociologues

L'identité professionnelle des individus renvoie plus précisément à un processus de négociations identitaires (Dubar, 2009) avec l'environnement socioculturel et professionnel. « L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2009, p.109). Là encore, nous retrouvons le même processus dynamique, lié à la quête de reconnaissance, oscillant entre différenciation et similitude.

Dubar construit un modèle des identités au travail. Il associe les processus biographiques de construction d'une « identité pour soi » et les mécanismes de reconnaissance des « identités pour autrui ». Les identités dépendent des relations avec les autres et de la perception subjective de sa situation. Elles dépendent aussi des rapports au pouvoir (capacité de peser sur les décisions qui concernent son travail mais aussi capacité d'influer sur les autres et d'entrer dans des stratégies d'acteurs). Les identités professionnelles sont des « conceptions de soi au travail » qui mettent en jeu les relations entre identité personnelle et identifications collectives.

L'analyse des processus de construction de l'identité professionnelle par Hughes (1995), (cité par Dubar, 2009, p. 137) de l'école de Chicago met en évidence les tensions entre le modèle idéal (dignité de la profession, son image de marque, sa valorisation symbolique), le modèle pratique (tâches quotidiennes,) et la lutte pour garder le contrôle des tâches nobles. L'analyse empirique menée par Fred Davies (1968), (cité par Dubar, 2009, p. 137) auprès de cinq promotions d'infirmières donne des éléments d'analyse intéressants. Il a résumé en 6 étapes la dynamique identitaire de celles-ci dans leur parcours professionnel :

- *l'innocence initiale* : stéréotypes professionnels comme l'altruisme ou la disponibilité puis la confrontation avec la réalité : la profession n'est pas exactement ce qu'on en attendait
- *le déclic* : intuition de ce que l'on doit faire pour se conformer aux attentes : c'est l'art de « sentir » ce que l'on attend de nous
- *la simulation du rôle* : installation de l'inauthentique pour se conformer à la représentation que nous avons de ce qui nous est demandé

- *intériorisation anticipée* : constitution d'une double personnalité par anticipation de la carrière
- *intériorisation stable* : acquisition de réflexes professionnels, incorporation du rôle et installation dans une nouvelle vision professionnelle dans l'authenticité.

Notons que l'authenticité peut être entendue dans le sens proposé par Mireille Cifali « Authenticité dans l'action et dans la réaction signifie quelque chose comme être présent à l'autre et à soi-même, sans masque, rendant même visibles notre gêne, notre malaise et notre maladresse. L'authenticité prend sa valeur de ce qu'elle est adressée ; nous sommes dans l'échange, non dans l'idéal de nous-mêmes, non dans une justesse assurée, mais dans une posture qui ni ne trompe sciemment ni ne manipule, donc qui permet le « faire confiance ». Nous nous posons « face à » et sommes prêts à entendre ce que l'autre ressent de cette présence. Il n'y a pas d'engagement sans authenticité » (Cifali, 2008, p.142).

1.4.3 L'identité professionnelle des enseignants du premier degré en France

L'identité professionnelle des enseignants ne diffère pas de celle des autres professions en termes de processus dynamique. Il s'agit bien de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant de multiples facettes (diversité) pour s'adapter à des situations changeantes. Elle prend appui sur l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles.

Une commission composée d'universitaires, de membres de la société civile, d'élus, sous la présidence de Marcel Pochard, conseiller d'État, a tenté de « dresser un diagnostic de l'état de la condition enseignante », et de « tracer les contours des évolutions de la fonction et du métier d'enseignant dans les décennies à venir ». Les conclusions de cette commission sont réunies dans « *le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* » (Pochard, 2008). Elles font état d'« une identité professionnelle forte héritée de l'histoire et pesant sur la pratique des enseignants ». D'après cette commission, « la tradition des instituteurs envoyés dans les campagnes éclairer les esprits encore « soumis à des forces obscures » est bien établie ». Les enseignants du premier degré seraient attachés à leur polyvalence « comme emblème identitaire de l'école primaire ». De même que leurs collègues du second degré, ils seraient également très attachés à leur « liberté pédagogique », c'est à dire à leur liberté dans la façon d'atteindre les objectifs du programme et d'organiser leur emploi du temps. « C'est la liberté de l'enseignant dans sa classe : le maître s'y veut « souverain ». Il organise son face à

face avec ses élèves comme il l'entend et n'a de comptes à rendre qu'à l'inspecteur. Il n'existe à ses yeux aucune médiation légitime entre les normes nationales et sa liberté, toute interférence pouvant être ressentie comme une intrusion. Ainsi, l'unité d'enseignement n'est pas l'établissement mais la classe. » La commission Pochard dénonce un des effets pervers du « chacun chez soi, maître dans sa classe » comme étant une conception solitaire du métier, une tendance à cacher les problèmes plutôt qu'à les mettre en commun. Les enseignants se sentiraient également les « gardiens de certaines valeurs fondatrices d'une société de liberté, dernier rempart contre l'invasion de la société de consommation et du « tout marché ». Ils se posent en défenseurs des principes républicains, de laïcité, d'égalité des chances et de services publics. Dans le modèle de l'école républicaine, les enseignants se considèrent comme des agents de transmission des savoirs, qui favorisent l'égalité, la promotion sociale et la démocratie. La culture scolaire est alors légitimée par son caractère universel.

Cette vision un peu monolithique de l'identité enseignante semble mise à mal par la réalité de l'école. Le modèle de l'école républicaine et des savoirs savants est remis en cause par des changements profonds de la société, changements des publics qui expriment facilement leurs sentiments d'humiliation, de désintérêt pour l'enseignement, d'ennui, et qui réclament de la part des enseignants un nouveau type de relations. A ces nouvelles demandes du public s'ajoute la demande de la société « qui paraît attendre de l'école qu'elle remédie à tous ses maux ».

Les études sociologiques menées sur les nouveaux enseignants du second degré par Patrick Rayou et Agnès van Zanten dans « *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* » (2004) nuancent ces propos et montrent qu'on ne peut plus définir un seul type d'identité professionnelle enseignante. Ces chercheurs mettent en évidence trois types de nouveaux enseignants.

- Ceux qui ont « la vocation » : ils ne sont que 9%. Ils entrent dans le métier pour se réaliser eux-mêmes mais surtout pour se mettre au service d'une cause qui dépasse largement leur propre personne. Notons que les termes de « vocation, vocationnel » sont très employés en Uruguay et au Chili pour désigner les raisons qui conduisent un enseignant à choisir ce métier.
- L'autre extrême est représenté par ceux qui ont « une stratégie de survie », qui visent à la stabilité de l'emploi.

- Entre ces deux pôles, des essayeurs, expérimentateurs optimistes et pragmatiques. Ce sont souvent des gens qui ont eu le choix d'entrer dans l'enseignement ou qui ont eu une autre pratique professionnelle. Ils savent qu'ils peuvent en partir mais considèrent qu'il est de leur devoir de rester et s'investir plutôt que de chercher à tout prix à muter. Pour ce type d'enseignants, il est important de « s'engager ici et maintenant ». Cet engagement professionnel fait écho à un engagement territorial tel qu'il est décrit précédemment par Sencébé. Les enseignants se centrent sur ce sur quoi ils ont prise et évitent de tomber dans des attitudes de dénonciation et d'impuissance. Ils font attention qu'au delà de l'élève, il ne soit jamais porté atteinte à la personne et font du respect mutuel une valeur fondamentale.

Cette typologie des nouveaux enseignants, quant à leur engagement dans l'enseignement et leur motivation à enseigner peuvent nous aider à comprendre dans quel état d'esprit et dans quelle volonté d'engagement l'enseignant va aborder le territoire rural et l'exercice de sa profession dans le contexte de l'école rurale.

1.4.4 Développement professionnel et identité professionnelle des enseignants en France

Le développement professionnel de l'enseignant (Donnay et Charlier in Abou, Giletti, 1998, p.168) est défini comme un développement situé : « Pour notre part, nous considérons le développement professionnel d'un enseignant comme un *processus de transformation du professionnel situé, c'est-à-dire contextualisé dans une situation de travail, actuelle ou potentielle, orientée par un projet éducatif et en relation avec des partenaires.* » Pour ces chercheurs, le développement professionnel des enseignants présente un certain nombre de caractéristiques. Il s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette perspective, la formation des futurs enseignants constitue la phase initiale d'un processus de développement professionnel. Les pratiques sont souvent le départ et l'aboutissement d'un développement professionnel. Il touche chez l'individu enseignant autant que sa personne, sa professionnalité, ses capacités relationnelles, son intelligence organisationnelle et institutionnelle, ses valeurs politiques, morales et éthiques. Chacune des facettes du développement professionnel interagit avec les autres et l'apprentissage dans une facette peut avoir des effets dans une ou plusieurs autres et par un effet de spirale entraîner en retour un développement dans la première. Le développement professionnel se

réalise dans des champs de pratiques ou d'activités différents. Il ne peut s'intégrer dans les pratiques sans s'harmoniser avec les pratiques ou le développement des autres acteurs impliqués dans l'organisation. Il passe par les interactions avec l'altérité (le réel et les autres). Le professionnel est en fin de compte le seul responsable de son développement et de ses qualifications professionnelles. Nous pouvons alors définir l'identité professionnelle comme une prise de conscience par l'individu de sa phase, de son stade ou de ses caractéristiques de développement professionnel. (Donnay, Charlier, 1998) J-F Marcel (2007) insiste sur l'importance de l'action et des interactions dans le processus de développement professionnel. « L'enseignant apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres. » (Marcel, in Marcel *et al*, 2007, p. 131). Le développement professionnel se définit par l'apprentissage de savoirs professionnels, leur capitalisation au niveau individuel et collectif, leur diffusion au sein d'un collectif d'enseignant et leur mobilisation dans les pratiques.

Richard Wittorski, Sophie Briquet-Duhazé, (2008) et leur groupe de recherche ont cherché à identifier les mécanismes de construction de l'identité professionnelle des enseignants à travers la formation et l'activité. L'objet de leur recherche « vise à comprendre comment s'articule le projet de professionnalisation que porte l'institution Education Nationale, en direction de ses enseignants. Le développement professionnel de ces derniers est une dynamique singulière. Cette recherche collective postule donc que la construction professionnelle s'inscrit dans des apprentissages réalisés « au fil » de l'action reposant sur une transaction sujet-environnement. (Wittorski, Briquet-Duhazé, 2008, p.29) Sophie Briquet-Duhazé (2008) montre à partir d'une étude qualitative combien le premier poste mettant l'enseignant en situation de responsabilité et de prise de risques génère beaucoup d'angoisse que les enseignants vont gérer de manière différente. Elle établit trois types de réactions face à cette angoisse : une angoisse « insurmontée », qui peut décider un jeune enseignant à démissionner, une angoisse « acceptée », vue comme « un passage obligé » lors des débuts professionnels et enfin une angoisse « équilibrée, compensée » qui provoque chez un jeune enseignant une « simplification » de son action pour tenter de gagner en efficacité. Cette angoisse est renforcée par la solitude de l'enseignant en classe unique, la charge de direction, l'immersion dans un territoire inconnu, ce qui conduit l'enseignant, dans un premier temps à tenter d'occulter le territoire.

Eric Buhot (in Wittorski, Briquet-Duhazé, 2008, p. 148) montre, grâce à l'analyse d'entretiens le rôle de l'équipe de pairs de l'école lors de la première année d'activité professionnelle. Il met en évidence une première phase d'intégration dans le groupe des pairs, à la fois grâce à l'accueil et au soutien qu'apportent les collègues mais également grâce à une « mise en conformité » qui consiste à « se conformer aux règles et habitudes en usage dans cette école » (Buhot, 2008, p.151) dans le but de recevoir une reconnaissance de la part de l'équipe. Ce chercheur a identifié à travers le discours des jeunes enseignants une deuxième phase de « différenciation, de poursuite du processus de professionnalisation » (Buhot, 2008, p.153) montrant davantage de choix affinitaires de la part de l'enseignant vis-à-vis de ses collègues, permettant plus d'échanges sur le métier et sur les pratiques qui contribuent à la poursuite du développement professionnel de l'enseignant.

Marc Daguzon (2010) étudiant l'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants met en évidence trois éléments qui influencent les scénarii de développement.

- Le besoin exprimé « d'être du métier » : les professeurs stagiaires sont à la recherche des moyens qui permettent d'obtenir des postures et des attitudes pour eux et pour les élèves qui, à leurs yeux, indiquent les normes et les valeurs qui sont reconnues par la profession. » (Daguzon 2010, p. 318). D'après l'auteur, les débutants confrontés à des difficultés de gestion de la classe font de la prescription un modèle idéal mais non réalisable, ce qui explique leur échec relatif et leur permet de maintenir leur estime d'eux-mêmes.
- Le besoin « d'acquérir du métier » : pour maintenir le sentiment de réussite face à la diversité des situations, les professeurs stagiaires s'engagent dans des actions d'enseignement qu'ils cherchent à rendre efficaces. L'idéalisation de la prescription donne « la marge de progrès » envisageable, mais celle-ci peut être transformée en instrument de développement. (Daguzon, 2010, p.319).
- Une conscience de soi : « la dynamique du processus de développement qui naît de cette transformation du modèle idéal en instrument de son propre développement est reliée au maintien de l'estime de soi. L'orientation du développement des PE2 dépend de la manière dont chacun arrive à maintenir une image suffisamment positive de lui-même. Soumis à une prescription qui leur est étrangère, les PE2 acceptent de la mettre en œuvre, ils se l'approprient et se transforment en même

temps qu'ils transforment leur vision du monde pour peu que, dans le même temps, ils arrivent à donner un sens à l'activité qu'ils produisent. »

Ce travail met une fois de plus clairement en évidence les tensions auxquelles sont soumis les enseignants débutants et le rôle de l'action dans la construction de l'estime de soi et de l'identité professionnelle à travers le développement professionnel. Le cadre institutionnel formé des prescriptions et des collègues constitue l'espace de développement professionnel classique des enseignants. Dans le cas de l'école rurale, l'enseignant évolue dans le cadre institutionnel et dans le cadre territorial qui n'est pas hors de l'école mais dans l'école. C'est dans l'intersection de ces deux cadres que l'enseignant en école rurale va constituer son espace de développement professionnel.

1.5 Problématique spécifique : territoire et identité professionnelle des enseignants en école rurale

Que ce soit en France, en Espagne, au Chili ou en Uruguay, l'école rurale de petite taille est impliquée dans des relations de proximité avec les acteurs du territoire. L'enseignant se trouve immergé par choix, par obligation à titre personnel ou professionnel dans le territoire. Si un « effet de territoire » a été démontré sur les trajectoires des élèves de certains milieux montagnards et ruraux et sur les pratiques professionnelles des enseignants, qu'en est-il de l'identité et du développement professionnel de l'enseignant dans ces mêmes types de territoires et de ruralités? Comment la rencontre entre l'identité individuelle de l'enseignant, son identité professionnelle et le territoire se déroule-t-elle? Quelles émotions cette rencontre génère-t-elle? Quelles difficultés personnelles ou professionnelles mais aussi quelles satisfactions, quel plaisir peut-il ressentir? Dans quelle mesure peut-on envisager l'enseignant commençant son activité en école rurale comme un enseignant débutant ressentant un fort déséquilibre dans son système capacitaire malgré son expérience professionnelle dans d'autres territoires? Nous avons vu grâce aux travaux de Buhot (2008), l'importance du groupe des collègues de l'établissement dans « l'accompagnement » des nouveaux enseignants. Marc Daguzon (2010) met également en évidence le rôle de la prescription institutionnelle dans le développement professionnel. Dans le cas des écoles rurales de petites tailles, la forme scolaire (classes multi-cours) rend difficile l'application des prescriptions, lesquelles ne peuvent pas constituer un futur idéalisé.

Il n'y a pas non plus d'équipe de collègues présents au quotidien. L'enseignant est souvent seul pour faire face à l'ensemble des tâches qui lui incombent et aux difficultés qui les accompagnent. Le territoire, lui, est présent à travers la territorialité des parents et des enfants. Il s'agit donc d'un contexte particulier de mise en œuvre de l'activité enseignante, qui est très peu (voire pas du tout) abordé lors de la formation initiale. C'est dans l'action, dans le quotidien de l'activité que l'enseignant prend la mesure de la singularité de la situation et cherche à s'y adapter. S'agit-il d'une simple adaptation locale ou d'un réel changement identitaire ? Quel rôle joue l'action non professionnelle de l'individu dans le territoire, son lien personnel à celui-ci ? Nous avons évoqué la diversité des territoires ruraux en particulier dans le cas de notre étude se déroulant dans cinq territoires ruraux, répartis dans quatre pays (France, Espagne, Uruguay et Chili) et deux continents. Quelles convergences dans les processus identitaires et les développements professionnels peut-on mettre en évidence entre les quatre pays de cette étude au-delà de la diversité des systèmes éducatifs, des systèmes de formation et d'accompagnement des enseignants ainsi que des territoires ? Quelles différences dans les processus identitaires, dans les stratégies d'adaptation peut-on observer ? Comment la diversité des territoires se reconnaît-elle et s'exprime-t-elle dans les processus identitaires des enseignants ruraux ? Notre travail visera à éclairer les différents processus identitaires que vivent les enseignants des petites écoles rurales à travers l'analyse des actions qu'ils choisissent de mettre en œuvre ou qu'ils se sentent contraints de mettre en œuvre et de mettre en perspective ces processus dans une approche comparée des différents territoires et pays. Nous utiliserons le modèle du système capacitaire proposé par Anne-Marie Costalat-Founeau (1997) pour donner du sens à ces actions. Le contexte de l'école rurale et son influence seront abordés avec l'éclairage des concepts de territoire et de territorialité. Ce travail sera donc multi référentiel utilisant des concepts de la psychologie sociale, de la géographie et de la sociologie.

2 Quelques éléments de contexte des cinq territoires ruraux concernés

2.1 Le canton de Saint Pierreville en Ardèche



Le seul territoire français de notre étude est le canton de Saint Pierreville en Ardèche, dans les Boutières.

2.1.1 Quelques données historiques et démographiques sur le département de l'Ardèche

Situé sur les contreforts du massif central et constituant un versant de la vallée du Rhône, l'Ardèche a été une voie de passage importante, du sel remontant de la région d'Aigues Mortes vers le Puy en Velay, les lentilles du Puy faisant le chemin inverse. (Roche, 2011, in

Comité d'études et de recherches historiques des Boutières, 2011, p. 15) Les voies de passage ont permis plus tard une industrialisation de certaines vallées (autour du Cheylard par exemple). Les lieux plus montagneux, plus inaccessibles sont restés de tradition agricole avec des types de productions adaptés au relief et au climat (production bovine sur les plateaux, production caprine, ovine et châtaigneraies sur les pentes). L'Ardèche a également été fortement influencée par la Réforme et a subi, lors de la révocation par Louis XIV de l'Edit de Nantes en 1685, une répression sanglante qui a durablement marqué ces territoires.

Ces territoires ruraux ardéchois, dont les Boutières, ont connu un fort exode rural à partir du début du XX^{ème} siècle jusqu'aux années 80. La proximité de Lyon et de la vallée du Rhône, le développement industriel, les difficultés de la petite agriculture traditionnelle, les concours de la fonction publique ont attirés bon nombre d'agriculteurs vers la ville. Colette Dugua (2011), témoignant sur cinq générations de l'histoire de sa famille relate cette période d'exode.

« C'est dans la période de guerre et d'après-guerre que la génération qui nous précède aura un total de trente-neuf enfants. Trente et un sont nés en Ardèche, vingt-cinq en milieu rural, six en ville (le Cheylard). Huit sont nés hors d'Ardèche, dont six à Lyon et deux à Vienne. Quatre continuent l'exploitation familiale, dont deux restent célibataires en montagne. Quatre sont commerçants ou indépendants. Tous les autres sont salariés. [...] Treize se font embaucher aussitôt après leur certificat d'études, qui à la SNCF pour y être cheminot ou préparer un CAP de tourneur, ajusteur, qui par un garagiste comme apprenti mécanicien, etc. Quatorze suivent des études secondaires et quatre des études supérieures. Ces derniers, nés dans la vallée ont été favorisés par leur situation géographique (moindre éloignement universitaire). Ils ignorent la langue d'oc. Ceux du plateau la comprennent parfaitement et la pratiquent occasionnellement en famille. Mais qui penserait à dire que cet abandon de la langue est à regretter ? Heureusement qu'il en est ainsi, disent nos parents : enfin fini ce complexe du sous-développé qui s'exprime mal en français et se sent mal à l'aise lorsqu'il se rend en ville avec son accent et son parler. » Nos enfants sont enfin comme tout le monde. » Certains apprennent même le latin et l'anglais au lycée : un processus de déracinement et de déculturation irréversible est entamé. » (Dugua, 2011, in Comité d'études et de recherches historiques des Boutières, 2011, p. 189)

Depuis les années 80, la population ardéchoise est relativement stable. Cette stabilité est liée à l'accroissement de l'activité touristique qui offre de nouvelles possibilités de revenus aux structures agricoles par l'intermédiaire de l'agrotourisme, des emplois par la création de structures touristiques, mais aussi par l'arrivée d'une population urbaine, à la recherche d'une qualité de vie, d'une tranquillité qu'ils ne trouvent plus en ville, appartenant à la fonction publique, porteurs de projets ou enfin jeunes retraités.

Actuellement la population du département en progression avec une densité de population de 55 habitants par km² (INSEE, 2006)

Evolution démographique de l'Ardèche entre 1990 et 2006

Année	Population en Ardèche
1990	277 581
1999	286 023
2006	303 999

Source INSEE, recensement général de la population

La structure de la population par tranches d'âge montre une population plus âgée que dans le reste de la région Rhône Alpes.

Structure de la population par tranches d'âge, en %

Tranches d'âge	Ardèche	Région Rhône-Alpes
0 – 24 ans	28.3	32.3
25 – 39 ans	17.7	20.5
40 – 59 ans	28.9	27.1
60 ans et plus	25.0	20.1

Source INSEE, 2006

Population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle

	2009	%	1999	%
Ensemble	257 960	100	235 120	100
Agriculteurs exploitants	4 049	1.6	5 441	2.3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	11 019	4.3	10 523	4.5
Cadres et professions intellectuellement supérieures	12 877	5.0	9 018	3.8
Professions intermédiaires	32 737	12.7	24 888	10.6
Employés	39 253	15.2	34 958	14.9
Ouvriers	37 137	14.4	37 771	16.1
Retraités	83 986	32.6	64 455	27.4
Autres personnes sans activités professionnelles	36 902	14.3	48 066	20.4

Sources : INSEE, RP1999 et RP2009, exploitations complémentaires.

L'analyse de l'évolution de la population selon les catégories socioprofessionnelles entre 1999 et 2009 montre une régression du nombre d'exploitants agricoles. Les nouveaux arrivants dans le département viennent augmenter le pourcentage de personnes occupant des professions intellectuellement supérieures, des professions intermédiaires. La proximité de la gare TGV de Valence, le télétravail permettent de vivre en Ardèche et poursuivre une activité professionnelle de cadre.

2.1.2 L'agriculture dans le département

L'Ardèche n'échappe pas au phénomène de diminution du nombre d'exploitations agricoles qui sont passées de 7080 en 2000 à 4710 en 2010 (recensement général agricole, 2010), soit une diminution de 33% en 10 ans. Cette diminution affecte en particulier les petites structures d'exploitations qui restent quand même majoritaires en Ardèche (51 %). Les plus grosses exploitations se concentrent : la terre libérée par les petites exploitations est reprise par les plus importantes (celles qui exploitent plus de 100 ha). La surface moyenne des exploitations sur le département est donc passée de 20 à 27 ha entre 2000 et 2010. 75% de la surface agricole utile du département est consacrée à des productions fourragères avec une forte proportion d'herbages, 14% sont utilisés par des vergers et de la vigne. La production de châtaignes est en expansion. Le département produit la moitié de la

production nationale. Ce nouvel élan de la production de châtaignes est lié à l'obtention de l'Appellation d'Origine Contrôlée « châtaigne d'Ardèche » et l'appui promotionnel du Parc Naturel Régional des Monts d'Ardèche qui soutient la filière. La communauté de communes qui regroupe la commune de Saint Pierreville et les communes des alentours porte d'ailleurs le nom de « communauté de communes des châtaigniers ».

La production viticole, située davantage dans la partie méridionale du département est également active et concentrée majoritairement dans des grandes exploitations.

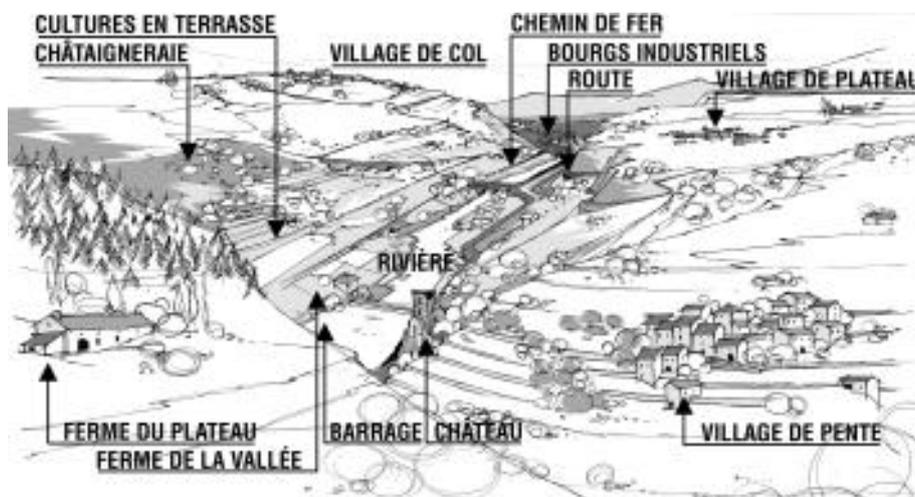
2.1.3 Les écoles rurales du département

D'après les données de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale d'Ardèche de la rentrée 2011 (site de la DSDEN 07, consulté le 14 mai 2014), sur les 1044 écoles du département, 36 sont des classes uniques et 41 sont des écoles à deux classes.

2.1.4 Le canton de Saint Pierreville

2.1.4.1 L'aménagement du paysage : adaptation aux pentes et gestion de l'eau

Le paysage de ce canton est structuré par les plateaux et les vallées qui caractérisent une grande partie des Boutières.



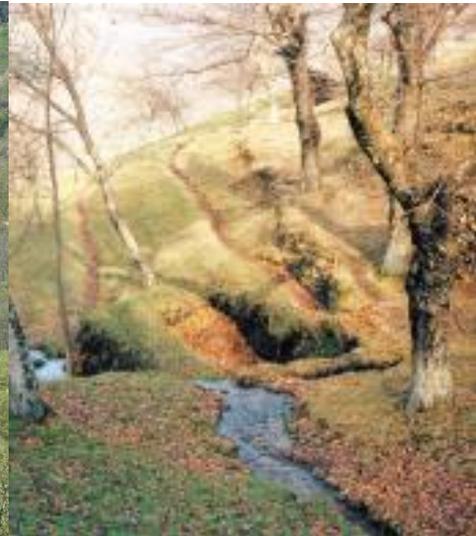
(Parc Naturel Régional des Monts d'Ardèche, 2005) Autorisation en cours

L'agriculture traditionnelle, l'habitat se sont adaptés aux pentes en construisant des terrasses soutenues par des murs en pierres sèches qui témoignent d'une époque où chaque

parcelle de terrain exploitable était utilisée et irriguée grâce à des béalières. Ces constructions sont l'objet d'études et de mises en valeur par le Parc Naturel Régional des Monts d'Ardèche.



Mai 2011



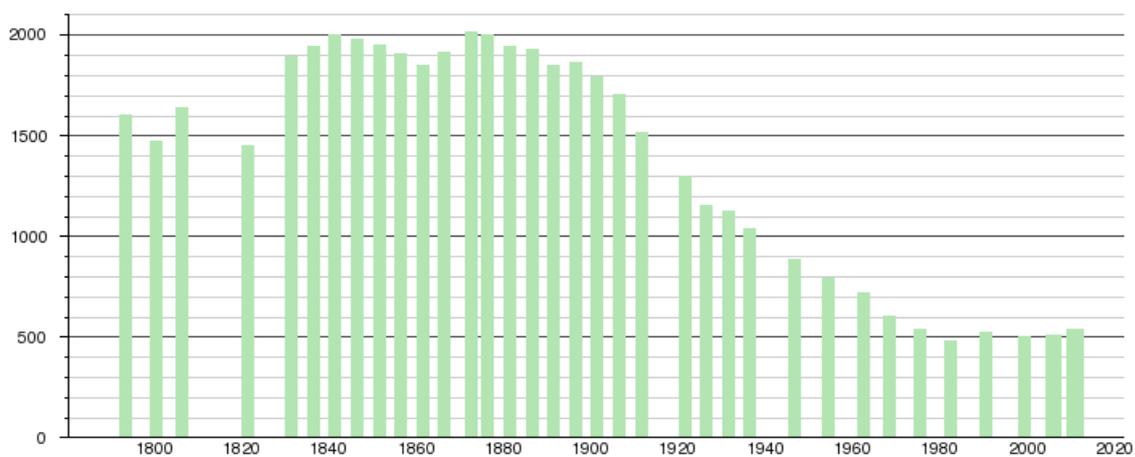
Parc Naturel régional des Monts d'Ardèche

Autorisation en cours

2.1.4.2 L'évolution démographique et socioprofessionnelle du canton de Saint Pierreville

Le canton comme le reste du département a subi l'exode rural du XX^{ème} siècle comme le montre l'histogramme suivant :

Histogramme de l'évolution démographique du canton de Saint Pierreville



Actuellement, la population est stabilisée puisqu'entre 1999 et 2009, elle est passée de 2 796 habitants à 2 819 habitants.

Population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle

	2009	%	1999	%
Ensemble	2 819	100	2 796	100
Agriculteurs exploitants	79	2.8	124	4.4
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	134	4.8	120	4.3
Cadres et professions intellectuellement supérieures	72	2.5	36	1.3
Professions intermédiaires	215	7.6	132	4.7
Employés	422	15.0	384	13.7
Ouvriers	296	10.5	392	14
Retraités	1 333	47.3	1 020	36.5
Autres personnes sans activités professionnelles	267	9.5	588	21

Sources : INSEE, RP1999 et RP2009 exploitations complémentaires.

Même si elle a diminué entre 1999 et 2009, la part de la population agricole reste supérieure à celle du reste du département, le canton de Saint Pierreville gardant un caractère agricole. Dans ce canton, les nouveaux arrivants sont aussi nombreux à exercer une profession intellectuellement supérieure, comme nous l'avons déjà observé dans le reste du département. Notons également la part importante des retraités qui habitent le canton et qui est en progression. La part des personnes sans activité professionnelle a diminué fortement par l'augmentation du travail des femmes en particulier dans les services. Le nombre d'employés augmente lui aussi grâce aux services à la personne qui se développent dans le milieu rural (maison de retraite de Marcols les eaux par exemple) mais surtout grâce à la présence d'Ardelaine. Cette coopérative, initiative de nouveaux arrivants à Saint Pierreville, installée dans une ancienne filature de laine a choisi un statut juridique de SCOP (société coopérative de production) avec les caractéristiques suivantes : « Une société coopérative est un "groupement de personnes volontairement réunies pour satisfaire leurs besoins économiques, sociaux et culturels au moyen d'une entreprise dont la propriété est collective et où le pouvoir est exercé démocratiquement". (ACI 1995) Les salariés y sont associés et majoritaires au capital, donc copropriétaires de leur entreprise. » L'activité de filature de la laine est complétée par la vente de vêtements tricotés mais aussi d'ateliers de

tricot, d'accueil, visites. D'après les enseignants, le village de Saint Pierreville montre une dynamique particulière liée à Ardelaine, que l'on ne retrouve pas dans les autres villages du canton, dont certains sont restés très traditionnels, avec une part importante d'agriculteurs natifs des villages.

Les écoles du canton de 1 ou 2 classes se regroupent depuis de nombreuses années en réalisant ensemble leurs conseils des maîtres, en construisant des projets en commun, en partant en classe transplantée ensemble, en regroupant les élèves pour l'EPS (éducation physique et sportive) dans le gymnase d'une collège voisin. Pour cela, les enseignants se réunissent régulièrement et échangent sur leurs pratiques en classe, sur les élèves qui leur posent des problèmes.

2.1.5 Conclusion partielle

L'analyse de la composition sociale du territoire montre l'arrivée d'une part, de personnes exerçant des professions intellectuellement supérieures, venues chercher une cadre de vie et ayant des pratiques culturelles urbaines et fréquentes, d'autre part de personnes venues vivre selon une éthique et des valeurs de « liberté », entrepreneurs, créatifs et engagés dans la vie locale et enfin des personnes natives du canton. La proportion de ces trois profils de personnes n'est pas la même dans chacun des villages qui ont une « dominante » plus néo-rurale ou plus traditionnelle. La population enseignante de notre sous-échantillon ardéchois est composée de personnes de ces trois profils.

2.2 La Catalogne et le territoire de Cerdagne

2.2.1 La Catalogne : une communauté autonome d'Espagne



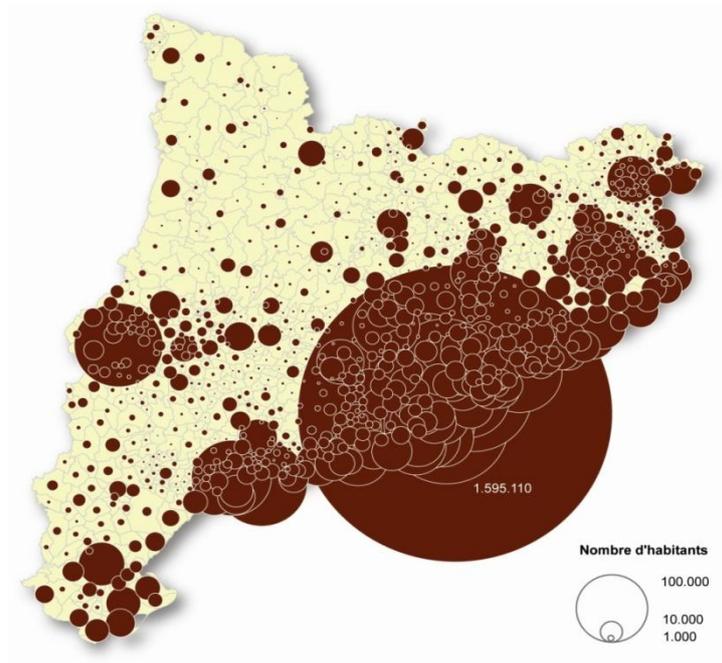
Source europa-planet.com, mars 2014

Parmi les 17 communautés autonomes d'Espagne, la Catalogne forte de plus de 7 millions d'habitants est la deuxième communauté d'Espagne en termes démographiques. Connue pour son dynamisme économique, la production de richesses du secteur secondaire catalan représente 28 % de la production de richesses du secteur secondaire espagnol. Le secteur tertiaire de la communauté fournit 60 % du PIB (2010). C'est la première destination touristique d'Espagne grâce à sa côte, aux Pyrénées et à la richesse artistique, culturelle et patrimoniale de Barcelone. La région revendique une identité forte, le Catalan est la langue officielle.

2.2.2 Le « monde rural » catalan

Les zones rurales en Catalogne occupent approximativement 75% de territoire mais ne comptent 30% de la population. Barcelone et ses alentours concentrent la majeure partie de la population catalane comme le montre la carte suivante :

Répartition de la population par commune en Catalogne, en 2007



(Trepat Deltell, 2010)

L'évolution de la répartition de la population est la suivante depuis 1900.

Evolution de la répartition de la population catalane de 1900 à 2008

	1900	1950	1975	2001	2008
Població total de Catalunya	1.966.382	3.240.313	5.663.121	6.361.365	7.364.038
Població resident en municipis de menys de 5.000 habitants	1.081.920	1.005.421	813.470	784.298	789.792
% població en municipis de menys de 5.000 habitants sobre la població total	55,0	31,0	14,4	12,3	10,7
Població resident en municipis de menys de 100 habitants per km ²	801.314	719.773	611.347	568.006	565.470
% població en municipis de menys de 100 habitants/km ² sobre la població total	40,8	22,2	10,8	8,9	7,7
Població activa agrària (*)	336.600	328.382	145.119	69.287	65.708
% població activa agrària sobre població activa total	44,6	22,2	6,9	2,5	1,9

(Trepat Deltell, 2011)

La population de cette région a augmenté dans des proportions considérables au cours du XXème siècle, en particulier dans la deuxième moitié du siècle. La proportion de la population vivant dans des agglomérations de moins de 5000 habitants, dans les zones à

faible densité de population a fortement diminué, ainsi que la population agricole. Les zones rurales catalanes ont vécu une forte tertiarisation de leurs activités, une augmentation de l'activité des femmes et parallèlement, l'arrivée d'immigrants venus de diverses parties du monde constituant une main d'œuvre disponible pour des travaux nécessitant peu de qualification.

2.2.3 Le système d'organisation des écoles rurales en Catalogne : les Zones Scolaires Rurales (ZER)

En Espagne, chacune des 17 régions autonomes du pays a sa propre politique éducative, qui correspond à ses caractéristiques socioculturelles et à ses besoins spécifiques. Si les programmes sont nationaux, l'adaptation de ceux-ci, l'organisation scolaire sont des compétences régionales. En Catalogne, les écoles rurales sont pour la plupart regroupées en Zones Scolaires Rurales. Ce type de regroupement, légalisé en 1988, est le résultat d'une dynamique importante dans les écoles rurales datant de la fin des années 70. Laissées pour compte au cours de la dictature franquiste, les écoles rurales ont, lors de la transition démocratique, commencé un processus de rénovation, à la fois matériel (bâtiments, mobilier...) mais aussi pédagogique et professionnel. Les enseignants ruraux, réunis au sein du Secrétariat de l'Ecole Rurale ont cherché à améliorer leurs conditions de travail et à rompre l'isolement qu'ils ressentaient dans leur activité professionnelle. L'action du Secrétariat de l'Ecole Rurale visait (et vise encore) à rénover pédagogiquement l'enseignement dans les écoles rurales publiques et à améliorer la qualité de celui-ci. Ce secrétariat se réunissait périodiquement avec deux objectifs : échanger des matériaux pédagogiques entre les enseignants des différentes zones, discuter et prendre des décisions sur les sujets de l'école rurale pour négocier avec l'administration autonome.

Ainsi ont été mises en place des Zones Scolaires Rurales (Zonas Escolares Rurales : ZER) d'abord de manière informelle à l'initiative des enseignants. Ces ZER ont ensuite été légalisées en 1988. Une ZER comprend un ensemble d'écoles rurales proches géographiquement, culturellement. Les enseignants choisissent, par « affinité pédagogique » (Boix, 2007, p.78) de partager un projet éducatif commun. Chaque école intégrée dans la ZER conserve sa propre identité, sa direction, son projet éducatif qu'elle adapte en fonction de projet commun de la ZER. Celle-ci permet de disposer de ressources humaines et matérielles partagées sur l'ensemble des écoles constituant la ZER. Il s'agit en particulier

d'enseignants itinérants spécialisés en langues étrangères, éducation musicale, éducation physique, classes maternelles et éducation spécialisée. Les interventions de ces enseignants itinérants permettent d'une part que ces disciplines (éducation physique, éducation musicale, anglais..) soient enseignées par des spécialistes mais aussi que les enseignants travaillent avec des groupes d'élèves à moindre effectif et avec moins de cours, ce qui facilite leur travail. Cependant, ces moyens supplémentaires conduisent à des situations paradoxales avec beaucoup d'enseignants face à de très petits groupes d'élèves. (Boix, 2007, p. 78)

Notons qu'il existe des « groupements fonctionnels » d'écoles qui partagent des enseignants itinérants spécialisés mais qui ne partagent pas de projets communs.

Les écoles rurales de Catalogne sont extrêmement bien équipées en matériel informatique. Chaque élève dispose d'une tablette, chaque classe est équipée d'un vidéoprojecteur et d'un tableau interactif.

Ecole de Prats de Cerdagne, novembre 2011



Les écoles rurales jouissent d'une très bonne réputation. En Cerdagne, plusieurs familles habitant des centres relativement importants (Puig Cerda, Bellver, La Seu d'Urgell) scolarisent volontairement leurs enfants dans des écoles rurales malgré la distance entre l'école et leur domicile.

2.2.4 Le territoire du sous-échantillon catalan : la Cerdagne espagnole

2.2.4.1 La population de Cerdagne

La Cerdagne est une haute vallée (d'une altitude moyenne de 1200m) située dans les Pyrénées et partagée depuis la signature du traité de Pyrénées en 1659 entre l'Espagne et la France dans des proportions de superficie à peu près équivalente. La partie espagnole est un peu plus peuplée que la partie française. La ville principale de la Cerdagne espagnole est Puigcerda (10 900 habitants en 2001). Cette ville touche la ville française de Bourg-Madame. La population est de 18630 habitants (recensement 2013) ce qui montre la forte concentration de la population à Puigcerda et dans quelques bourgs plus importants comme Bellver ou Alp.

La construction du tunnel de Cadi, mettant Barcelone à une heure et demie de voiture de la Cerdagne a considérablement bouleversé le devenir de cette province. Attractive par ses paysages, ses montagnes et les activités de loisirs , elle a attiré des personnes d'origine urbaine souhaitant vivre dans un environnement montagneux, loin des contraintes de la ville mais en gardant la possibilité de s'y rendre relativement rapidement pour des raisons familiales ou pour conserver des pratiques culturelles.

L'activité touristique a pris, avec le développement des infrastructures de sports d'hiver un essor considérable. La station de la Molina est très fréquentée. Ce développement touristique a créé des emplois dans les secteurs de la construction, de la restauration, de l'hôtellerie, ce qui a attiré des actifs d'autres parties de la Catalogne, mais aussi d'autres régions d'Espagne et de pays étrangers : 16% de la population de la province est d'origine étrangère.

La répartition de la population par âge en 2013

	Population par groupe d'âge en 2013			
	En Cerdagne		En Catalogne	
De 0 à 14 ans	2726	14.6 %	1.186.867	15.8 %
De 15 ans à 64 ans	12916	69.3 %	5.057.760	66.9 %
De 65 ans à 84 ans	2493	13.4 %	1.113.530	14.7 %
85 ans et plus	495	2.7 %	195.493	2.6 %
Total	18630	100 %	7.553.650	100 %

(Source : institut de statistiques de Catalogne Idescat, consultation mars 2014)

La structure par âge de la population de Cerdagne ne montre pas de différences importantes avec le reste de la Catalogne. Nous n’observons pas en particulier une part plus importante de personnes âgées en Cerdagne que dans le reste de la Catalogne, ce qui est souvent une des caractéristiques de la population rurale. La part de personnes en âge d’être actif est légèrement plus importante que dans le reste de la Catalogne, du fait de la vigueur de l’activité touristique. Pour autant, le mélange des populations entre les personnes âgées originaires du secteur et les personnes actives venues de Barcelone ou d’autres provinces de Catalogne n’est pas facile. La plupart des enseignants de la ZER Barilla-Batilla et des parents d’origine barcelonaise se plaignent de « l’esprit fermé » des natifs de Cerdagne, lesquels disent « ne pas reconnaître » leur région.

La densité de population est de 34.1 habitants/km², avec d’importantes variations entre la proximité de Puig Cerda (471 habitants / km²) et d’autres communes beaucoup moins densément peuplées.

L’observation du niveau d’études de la population de plus de 10 ans montre qu’en Cerdagne, la part de la population sans diplôme ou ayant suivi le premier degré est plus faible que dans l’ensemble de la Catalogne. Par contre, la part de personnes ayant suivi un cursus universitaire est plus faible que dans l’ensemble de la région, sans doute à cause de l’éloignement géographique des centres universitaires.

Répartition de la population de plus de 10 ans suivant le niveau d’études en 2007

	Population de 10 ans et plus : niveau d’instruction 2007			
	En Cerdagne		En Catalogne	
Sans diplôme	1.000	6.2%	598.900	9.2 %
Premier degré	2.700	16.8 %	1.578.200	24.4 %
Deuxième degré	10.200	63.3 %	3.303.000	51 %
Enseignement universitaire	2.200	13.7 %	1.015.000	15.7 %
Total	16.100	100 %	6.465.200	100 %

(Source : institut de statistiques de Catalogne Idescat, consultation mars 2014, modifié par l’auteur)

Les caractéristiques de la population de Cerdagne correspondent aux caractéristiques du sous-échantillon d’enseignants de cette zone et des parents d’élèves de la ZER. Sur les 11 enseignants, 6 sont originaires de Barcelone et 3 d’autres provinces de Catalogne. Seuls, 2 enseignants sont originaires du secteur. La population enseignante de notre sous-échantillon est relativement jeune, ce qui est également le cas de l’ensemble des enseignants de la ZER Barilla-Batilla. Les enseignants itinérants sont particulièrement jeunes, le turn-over de ce groupe d’enseignants est important.

2.2.4.2 Le développement économique de la province

Le produit intérieur brut PIB ramené à l’habitant est supérieur en Cerdagne au PIB/habitant moyen de Catalogne.

Valeur ajoutée brute (base 2008) par secteurs d’activité (en millions d’euros)

	Cerdagne		Catalogne	
	Valeur ajoutée brute	Pourcentage du total	Valeur ajoutée brute	Pourcentage du total
Agriculture	8,5	1,6 %	1.958,7	1 %
Industrie	20,7	4,1 %	37.524,6	19,9 %
Construction	105,5	20,8 %	19.175,7	10,2 %
Services	373,2	73,5 %	129.627	68,9 %
Total	507,9	100 %	188.286	100 %

(Source : institut de statistiques de Catalogne Idescat, consultation mars 2014, modifié par l’auteur)

L’analyse de la production de richesse par secteurs d’activités montre la part importante des services et de la construction, secteurs liés au tourisme. L’agriculture traditionnellement tournée vers l’élevage bovin et ovin puisque 85 % de la surface agricole utile sont des pâturages permanents est en déclin important. Les infrastructures touristiques accentuent leur emprise sur la terre agricole (stations de ski, hôtels, camping...). Cette évolution a modifié la structure sociologique de territoire. Les grandes catégories sociales sont d’une part les propriétaires de structures et/ou chefs d’entreprise et les employés de ces structures. Nous observons par exemple sur les 8 élèves de la classe unique de Prullans la

moitié des élèves qui sont les enfants des propriétaires de l'hôtel du village ou d'une structure d'agro-tourisme et l'autre moitié qui sont les enfants des employés de ces structures, majoritairement d'origine étrangère. Ces rapports professionnels, sociaux et territoriaux qui existent entre les parents entrent dans l'école et s'expriment à travers les relations entre les enfants, le fonctionnement de l'association de parents d'élèves.

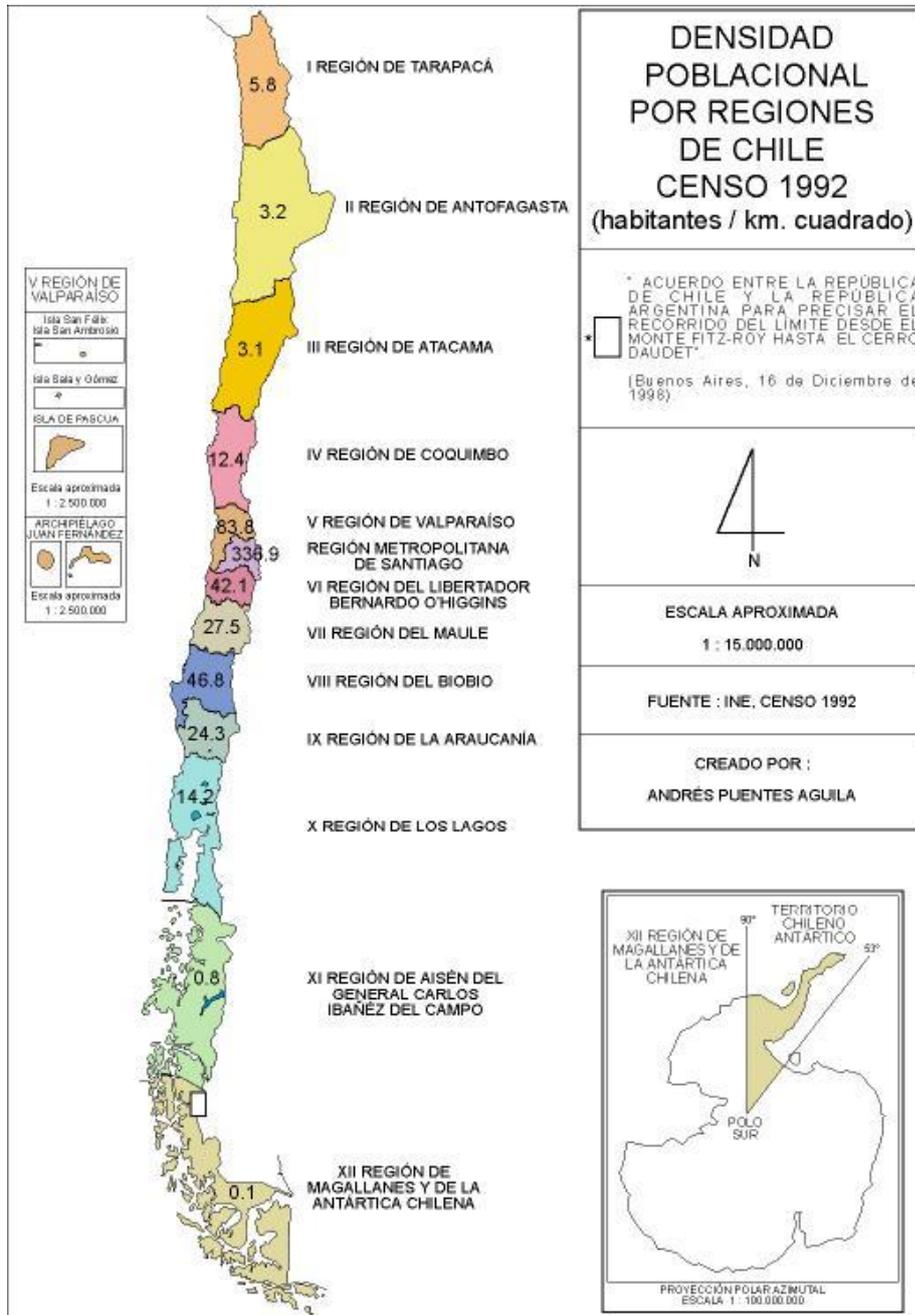
2.2.4.3 Conclusion partielle

Ce territoire de Cerdagne a connu une mutation économique et sociale importante du fait de l'essor des activités touristiques facilité par la construction du tunnel de Cadi (randonnée pédestre, ski de piste, ski de randonnée). L'agriculture a fortement diminué, en termes de nombre d'exploitants et de surface agricole. Le secteur tertiaire est très nettement dominant. La composition sociale a donc beaucoup évolué, phénomène renforcé par l'arrivée progressive d'urbains à la recherche d'un espace de vie plus sain. Cohabitent donc dans ce territoire des personnes originaires de Cerdagne, des personnes catalanes mais venant de Barcelone ou de Tarragone à la recherche d'un nouvel espace de vie et des personnes d'autres parties d'Espagne ou étrangères travaillant comme employés dans le bâtiment ou dans les structures touristiques. Les familles originaires de Cerdagne ont une identité très forte. Pourtant certains aspects de la culture locale sont attractifs pour les nouveaux arrivants. Par exemple, la musique traditionnelle est couramment pratiquée par des personnes venues de Barcelone et enseignée dans les écoles.

La répartition de ces catégories de population n'est pas homogène dans le territoire : ainsi certains villages sont plutôt restés en dehors de la recomposition sociale et ont gardé un caractère traditionnel, d'autres villages ont accueilli des personnes d'origine plus modeste travaillant comme employés, d'autres enfin, rassemblent des personnes néo-rurales. La demande sociale d'éducation exprimée par les parents est donc différente d'un village à l'autre. Les enseignants reçoivent une demande très locale et sont engagés parallèlement dans la dynamique collective de la ZER à plus grande échelle.

2.3 Le Chili et les deux territoires de l'étude : Dalcahue sur l'île de Chiloé et entre Villarica et Pucon en Araucania

2.3.1 Quelques données générales



Université Playa Ancha, centre de San Felipe, recensement 1992

S'étirant sur 4300 km pour une largeur moyenne de 180 km, le Chili est séparé de ses voisins à l'est par la Cordillère, au nord par le désert d'Atacama et au sud par les terres australes. Ce pays a connu un régime militaire de 1973 à 1990, qui outre les graves conséquences

humaines et politiques, s'est traduit par une politique ultralibérale. Depuis la fin de la dictature, l'essor économique libéral est très important. D'après le ministère de l'économie et des finances français, le Chili, membre de l'OCDE depuis 2010, est une des économies les plus dynamiques d'Amérique Latine. Depuis une vingtaine d'années, le pays connaît une forte croissance économique (hausse moyenne du PIB supérieure à 4,5 % entre 2001 et 2011) et a enregistré en 2012 un taux de croissance de 5,6 %. Quatrième économie sud-américaine derrière le Brésil, l'Argentine et la Colombie avec un PIB d'environ 270 milliards de dollars, son PIB par habitant reste actuellement le plus élevé de la région. Le Chili est d'ailleurs très bien noté par les agences de notations internationales: Aa3 (Moody's), AA- (Standard & Poor's), A+ (Fitch) et A2 (Coface), (Ministère français de l'économie et des finances, 2013)

2.3.2 Le développement agricole chilien

Si le Chili est leader mondial dans la production de cuivre (il possède plus du tiers des réserves mondiales de cuivre), il exporte également énormément les produits de son agriculture (fruits), de sa sylviculture et de la pisciculture (saumons) vers l'Union Européenne, les Etats-Unis, la Corée ou la Chine en s'intégrant aux marchés agricoles internationaux.

« El PIB agropecuario pasó desde el equivalente a 452 mil millones de pesos en 1960 a 3.080 mil millones en 2007 (ambos en moneda de 2003). Y también se ha reorientado fuertemente hacia la exportación, que según datos del Banco Central ha aumentado (esta vez sumadas pesca, agricultura y forestal) en un 558% entre 1985 y 2007” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural, PNUD rural, Chile, 2008, p.10)

« Le PIB agricole est passé de l'équivalent de 452 000 millions de pesos en 1960 à 3 080 000 millions de pesos en 2007. L'agriculture s'est également fortement tournée vers l'exportation, qui, selon les données de la Banque Mondiale, a augmenté de 558% entre 1985 et 2007. »

Il s'agit d'exportations de produits agricoles mais aussi de produits issus de l'industrie agro-alimentaire et de l'industrie du bois. C'est à la fois le volume des exportations et la diversité des produits qui augmentent. S'exportent ainsi des cerises, du raisin de table qui en changeant d'hémisphère se trouvent sur les étalages européens « hors saison », mais aussi

des truites, du saumon. Ces nouvelles opportunités de marché assorties de nouvelles exigences ont conduit l'agriculture industrielle chilienne aux mains de grandes sociétés à augmenter sa productivité par l'intensification et la spécialisation de la production. Ceci a généré une augmentation de l'irrigation qui a permis d'augmenter les surfaces cultivables (la superficie des terres irriguées a été multipliée par 3 dans la période 1997-2007). Les filières de production se sont organisées et complexifiées. Travaillent ensemble des institutions financières, des organismes de développement technique, des institutions publiques, des ouvriers agricoles, des saisonniers, des techniciens, des ingénieurs, des économistes, des scientifiques... Certaines petites exploitations familiales parviennent à s'intégrer de manière précaire aux filières agro exportatrices mais beaucoup d'entre elles en sont exclues. Ainsi s'est construite une catégorisation des exploitations familiales en « viables » et « non viables » suivant leur capacité à s'intégrer aux grandes filières exportatrices. Les estimations disponibles classent la moitié des exploitations familiales en « agriculture de subsistance » qui ne permet que la survie de la famille. L'autre moitié aurait une orientation plus commerciale et une gestion plus « entrepreneuriale ». Il est important de signaler que les exploitations familiales représentent 85% des exploitations recensées en 2007 et exploitent 23% de la superficie agricole utilisable. (Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo rural, Chile, 2008, p.35). L'intensification de l'agriculture chilienne et son intégration dans des marchés internationaux ont eu des conséquences importantes sur l'organisation sociale des territoires ruraux. Si en 1986, la population active agricole représentait 20% de la population totale, elle n'en représente plus que 12 % en 2007. Les femmes sont de plus en plus nombreuses à travailler de manière visible dans l'agriculture, en particulier dans des emplois qui nécessitent un travail délicat et soigné : lavage et emballage des fruits... Les institutions publiques ont, de leur côté, fait des efforts pour que les jeunes du milieu rural aient accès à l'enseignement primaire et secondaire. L'ensemble de ces facteurs (augmentation de la dynamique agricole et de la productivité, efforts des institutions publiques) ont, d'après Cicowiez et al., (2006, cité par PNUD Rural, Chile, 2008, p.37) a permis une amélioration des conditions de vie dans le monde rural et une réduction de la pauvreté, qui touchait 39% de la population rurale en 1990 alors qu'en 2006, elle ne touchait plus que 12% de la population rurale. Durant cette période, des actions de désenclavement des zones rurales ont été mises en œuvre. De nouvelles infrastructures routières parcourues par de très nombreux bus de diverses entreprises privées (il n'y a pratiquement plus de

trains qui circulent au Chili) ont permis de rompre avec l'enclavement des zones rurales. Une nouvelle autoroute allant de La Serena au nord du pays jusqu'à Puerto Montt, au sud permet la circulation tout au long du pays. Des milliers de kilomètres de routes moins importantes, de chemins secondaires (5000 km jusqu'en 2005) ont également été viabilisés et permettent de relier les régions, les vallées, les villages aux villes...et facilitent le déplacement des populations rurales. Les familles ont migré de petits villages vers des bourgs plus importants, formant ainsi une nouvelle imbrication entre rural et urbain. Les populations rurales ont de plus en plus des pratiques de consommations similaires aux urbains. Le travail agricole a également changé de structure, le salariat agricole contractuel se développe et se déterritorialise. En effet, les entreprises de production peuvent par exemple disposer de différents sites de productions allant de l'Atacama à l'Araucania et utiliser leur main d'œuvre en fonction des saisons et des besoins sur les différents sites. Les ouvriers saisonniers sont très peu intégrés au territoire rural proche et n'ont que peu de liens avec les lieux d'habitation ou de consommation. Les ouvriers sont présents de manière temporaire sur un site de production.

« Esto crea realidades inéditas, integrando a personas y actividades antes desconectadas, pero suscitando también nuevas formas de exclusión de aquellos que permanecen ligados a las explotaciones de supervivencia y aquellos que existen en los márgenes de los nuevos territorios, como los pobladores sin tierra y con trabajos de temporada.» (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural, Chile, 2008, p. 39)

« Cela crée des réalités inédites, en intégrant des personnes et des activités auparavant déconnectées, mais en suscitant aussi les nouvelles formes d'exclusion de ceux qui restent attachés aux exploitations de survie et de ceux qui existent dans les marges des nouveaux territoires, comme ouvriers saisonniers sans terre. »

Les enseignants citent des situations où les enfants sont élevés par les grands-parents du fait de l'instabilité géographique professionnelle des parents.

Les technologies de communications ont également joué un rôle important dans les changements qui ont affecté les zones rurales. Pratiquement toutes les maisons sont équipées d'au moins une télévision et chacun des membres de la famille dispose de son téléphone portable qu'il peut utiliser grâce à une couverture de 95% des zones rurales.

« Un campesino podía estar todo un día prácticamente sin hablar con nadie, concentrado en las faenas de un predio distante, y en su casa, una mujer concentrada en el trabajo doméstico también podía permanecer sola por largas horas. Esa realidad está cambiando vertiginosamente. Un campesino con un teléfono celular en mitad del huerto, a un par de kilómetros de su casa, está en contacto con una red muy amplia de conocidos. No sólo puede hablar con su familia, también puede concertarse con clientes y proveedores, o solicitar información técnica.” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural, Chile, 2008, p.40)

« Un paysan pouvait passer toute une journée pratiquement sans parler à personne, occupé à ses travaux d'un champ éloigné et dans sa maison, une femme occupée à ses travaux ménagers pouvait aussi rester seule durant de longues heures. Cette réalité change de manière vertigineuse. Un paysan avec un téléphone portable dans un coin de sa propriété, à quelques kilomètres de sa maison, est dans un contact avec un très large réseau de connaissances. Il peut non seulement parler à sa famille, mais il peut aussi discuter avec des clients et des fournisseurs ou demander un conseil technique.”

Le groupe de chercheurs du « Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural » a cherché à recueillir grâce à des enquêtes larges et des entretiens le point de vue de personnes rurales sur les changements qu’ils ont vécus. Leurs résultats montrent que 69% de la population enquêtée estime que la situation familiale s’est améliorée depuis 10 ans. La moitié des personnes enquêtées juge satisfaisante la situation économique de la famille, qui permet de couvrir les besoins et de faire des projets. Quand il s’agit de la petite agriculture familiale, l’analyse est différente. D’après les résultats du recensement agricole réalisé en 2007, il existe 250.000 exploitations agricoles familiales, nombre qui est en constante diminution au profit des sociétés industrielles agricoles. De ce point de vue, en particulier dans les régions où ce type d’agriculture tente de survivre, l’analyse des conséquences du développement de l’agro industrie est plus critique. Nous l’avons déjà vu, cette expansion de l’agriculture de firme (Hervieu, 2009) a eu des conséquences sociales et environnementales importantes dans les zones rurales.

« Este proceso está transformando dramáticamente el mundo rural, la vida de las poblaciones que habitan las zonas rurales. La pobreza continúa presente, los campos se secan por falta de agua y avanzan los desiertos, cambia el clima con consecuencia para los medianos y pequeños

productores del campo, las aguas interiores o los mares, la expansión capitalista expulsa millones de campesinos hacia la miseria urbana, los pueblos indígenas se ven sometidos a la desaparición, la naturaleza muere rápidamente y el paisaje natural es reemplazado por el paisaje artificial de la forestación exógena, los mercados pagan miserias a los productos de los pobres del campo, las poblaciones se ven enfrentadas a conflictos entre estados, poderes locales, paramilitares, guerrilleros, empresarios inescrupulosos, narcotraficantes, se expanden las ciudades a los campos y los poderosos compran tierra para especular o descansar. La agricultura campesina ha dado paso a la de exportación, las comunidades al turismo rural o étnico, los pequeños mineros a la gran minería, los pescadores artesanales a las empresas pesqueras e industriales. Los pobres rurales pierden día a día sus condiciones de existencia. Pero ahí están y ahí siguen, resistiendo, reconstruyéndose, adaptándose, luchando dramáticamente, día a día, en todas partes, movilizados o en silencio.” (Williamson, 2011, p.6)

« Ce processus transforme dramatiquement le monde rural, la vie des populations qui habitent les zones rurales. La pauvreté reste présente, les champs sèchent par manque d'eau et les déserts avancent, le climat change, ce qui a des conséquences pour les petits et moyens producteurs de la campagne, pour les eaux intérieures ou les mers. L'expansion capitaliste expulse des millions de paysans vers la misère urbaine, les peuples indigènes se trouvent soumis à la disparition, la nature meurt rapidement et le paysage naturel est remplacé par le paysage artificiel du reboisement, les marchés paient des misères les produits des paysans, les populations font face aux conflits entre des états, des pouvoirs locaux, paramilitaires, des guérilleros, des entrepreneurs sans scrupule, des narcotrafiquants, les villes s'étendent à la campagne et les puissants achètent la terre pour spéculer ou pour se reposer. L'agriculture paysanne a cédé le pas à l'agriculture d'exportation, les communautés au tourisme rural ou ethnique, les petits mineurs à la grande exploitation minière, les pêcheurs artisanaux aux entreprises de pêche industrielle. Les conditions d'existence des « pauvres » des zones rurales sont plus difficiles chaque jour. Mais là où ils sont, ils continuent de vivre en résistant, en se reconstruisant, en s'adaptant, en luttant dramatiquement, au jour le jour, partout, mobilisés ou en silence. »

Pour les chercheurs du « Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural », la question de l'avenir de la petite agriculture est ouverte. D'après les personnes enquêtées, l'avenir est vu négativement, que ce soit en termes de revenus ou de lieux de vie. En particulier chez les jeunes, la question ne se pose plus en termes de « s'en aller ou rester » pour survivre car ils savent qu'il y a de l'emploi dans les zones rurales. Il s'agit davantage

d'une vision subjective partagée par les jeunes que l'avenir sera meilleur en quittant les zones rurales. Ils savent que pour pouvoir partir, ils doivent faire des études et obtenir « un titre ». Cette vision est d'ailleurs partagée par leur famille et parfois, par les enseignants et pèse lourd sur les familles qui font d'énormes sacrifices pour payer des études (très chères au Chili) à leurs enfants. La question des conséquences environnementales de la modernisation de l'agriculture est également de plus en plus présente chez les ruraux. Cependant, d'après les chercheurs du « Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Rural », la prise de conscience des problèmes et dangers liés à la pollution agricole est davantage le fait des « élites rurales » : enseignants, médecins...) que des producteurs.

2.3.3 Le système éducatif chilien

L'enseignement, au Chili, est obligatoire pour une durée totale de 12 ans. Le système scolaire se compose d'un enseignement préélémentaire de 3 ans, d'un enseignement élémentaire (educación general básica) de 6 ans (depuis 2013) et de l'enseignement secondaire de 6 ans également. L'enseignement secondaire (enseñanza media) comporte les filières enseignement secondaire général, technico-professionnel et artistique. 99% des enfants du primaire et 90% des enfants de 4 ans sont scolarisés. (Corvalan, 2009) Les écoles rurales prennent en charge les 6 premières années de l'enseignement élémentaire. La plupart des enfants ruraux ne fréquentent pas le système préélémentaire. Jusqu'à la dictature militaire (1973), le modèle scolaire était très centralisé sous la responsabilité de l'Etat. Les enseignants étaient formés dans des Ecoles Normales, le système étant fortement inspiré du système français. Mais dans les années 80, la loi a transféré aux municipalités l'administration, le recrutement et la gestion des écoles et des établissements scolaires.

Des aides de l'Etat incitent à créer des écoles privées et installent la concurrence entre les écoles pour recruter les élèves et recueillir la subvention qui s'y rattache. « 60% des écoles sont à but lucratif, 30% d'obédience catholique. » (Corvalan, 2009) En 1988 a été mis en place l'outil d'évaluation SIMCE (système national de mesure de la qualité de l'éducation), avec des épreuves d'espagnol, de mathématiques, puis complétées par des épreuves de sciences sociales et sciences naturelles, évaluations qui ont lieu au bout de 4, 8 et 10 ans de scolarisation. Les résultats de ces épreuves sont publiés. Au-delà de leur rôle dans l'ajustement des politiques éducatives et de guide pour les enseignants, elles alimentent également le marché scolaire et doivent permettre aux familles d'éclairer leur choix

d'établissement de scolarisation de leurs enfants. Au retour de la démocratie, l'organisation du système éducatif ne change pas (écoles municipales et privées). Les écoles privées peuvent être payantes ou subventionnées, lesquelles, depuis 1993, peuvent demander une participation des familles. D'après les statistiques officielles de 2010 (citées par Flores, 2013, p.9), les écoles élémentaires (urbaines et rurales) se répartissent ainsi :

Nombre d'écoles urbaines et rurales selon leur dépendance administrative en 2010

	Ecoles rurales	Ecoles urbaines	Total
Municipales	3246	1770	5016
Privées payantes	15	420	435
Privées subventionnées	882	2487	3369
Total	4143	4678	8821

(Flores, 2013)

La moitié des élèves vont dans des écoles privées. (Corvalan, 2009) Une subvention « préférentielle » est attribuée aux écoles en fonction du nombre d'élèves « prioritaires » c'est-à-dire pauvres (dont font partie les élèves ruraux). Ces élèves sont donc « attractifs » pour les écoles privées dans la mesure où ils sont suffisamment en réussite pour maintenir le niveau de réussite de l'école aux épreuves SIMCE. « Les écoles privées, qui sélectionnent leurs élèves contrairement aux écoles publiques recrutent les meilleurs élèves des écoles municipales et cet « élagage » a pour effet de faire baisser les résultats moyens de ces dernières. Pourtant, les résultats des écoles privées ne sont pas forcément meilleurs que ceux des écoles municipales : il est clair que l'expérience du marché de l'éducation n'a permis de réaliser ni gains de performance, ni les économies qu'envisageaient à l'époque, les partisans de cette politique. Par contre, le coût supporté par les familles est plus grand et on constate une plus grande inégalité dans la répartition socio-économique des élèves entre écoles.» (Corvalan, 2009, p.1).

En ce qui concerne les écoles rurales de niveau élémentaire (de la première année à la 6^{ième} année), la tendance est à leur diminution. Leur nombre est passé de 4857 en 1988 à 2111 en 2012 (ministère de l'éducation, direction des écoles, 2012). Si l'on compare au tableau ci-dessus, nous pouvons observer une diminution très importante entre 2010 et 2012. D'après

René Flores (2013), cette diminution s'explique par des facteurs démographiques : baisse de la natalité dans les secteurs ruraux, exode rural, par l'amélioration des routes qui permet de véhiculer quotidiennement des élèves vers des centres plus peuplés et par la décision de nombreuses municipalités de fermer les écoles rurales. 55.6% des écoles rurales se situent dans le sud du pays. 57% d'entre elles ont entre 1 et 3 classes. Les écoles rurales, en 2010, scolarisaient 242 227 élèves, dont 22.1% d'entre eux dans des petites écoles. Actuellement, ces écoles sont très bien équipées, à la fois en matériel informatique et pédagogique.

Ecole de Tocihue, Chiloé, avril 2012



Ecole de Rinconada, Araucania, mai 2012



2.3.3.1 Le programme rural d'amélioration de la qualité éducative : MECE rural (1992-2004)

Dans le cadre du plan d'amélioration de la qualité de l'éducation entrepris par le ministère de l'éducation à la sortie de la dictature à destination des écoles ayant les plus bas résultats aux épreuves SIMCE, un plan spécifique à destination des écoles rurales et en particulier des classes multi-cours a vu le jour et a commencé formellement en 1992 après une phase expérimentale. Il était inspiré par des expériences au Brésil, par les principes de « l'école nouvelle » colombienne émanant de la Banque Mondiale et consistait en une proposition de curriculum qui prenne en compte la spécificité des zones rurales, leur diversité culturelle, géographique et ethnique et qui permette aux élèves de construire des apprentissages cohérents avec leur réalité quotidienne, leur rythme de vie, leur territorialité, de manière à fournir une éducation de meilleure qualité plus équitable et plus juste.

“De lograrse todos estos objetivos, no cabe duda que se contará con una educación rural de mejor calidad, más equitativa y más justa. Una educación rural donde la escuela es el centro motor de las múltiples actividades que se relacionan con el desarrollo rural local; y donde el profesor es un animador y promotor de esta educación comprometida con las poblaciones rurales, con sus problemas y con sus necesidades.” (Williamson, 2011, p.102)

« En atteignant tous ces objectifs, nul doute que l'on disposera d'une éducation rurale de meilleure qualité, plus équitable et plus juste. Une éducation rurale où l'école est le centre moteur d'activités multiples qui se rattachent au développement rural local et où le professeur est l'animateur et le promoteur de cette éducation engagée avec les populations rurales, avec leurs problèmes et leurs besoins. »

Une partie de ce plan concernait donc les enseignants, quant à leur organisation, leur formation et au matériel didactique qui leur était proposé. Ainsi ont été créés les microcentros, des équipes d'enseignants de classes uniques qui ont l'opportunité de se réunir mensuellement sur leur temps de travail pour échanger à propos de leurs pratiques afin de les améliorer. Des équipes de supervision et d'appui ont été également mises en place pour aider les enseignants ruraux à atteindre leurs objectifs grâce à l'organisation d'ateliers lors des réunions du microcentro. Les enseignants ont été invités à faire preuve de responsabilité, d'engagement vis-à-vis de la communauté, d'autonomie et de sens de

l'innovation pour adapter au mieux leur enseignement à leur classe dans le cadre du programme national et étaient aidés et formés en ce sens. Les enseignants étaient également incités à obtenir de la part des familles une participation réelle à l'éducation des enfants grâce à l'élaboration de « projets éducatifs institutionnels assortis de plans d'actions » spécifiques et adaptés à l'école. Devant le manque d'alphabétisation des adultes des communautés rurales, les enseignants ruraux étaient également invités à travailler avec les familles afin de leur offrir une « seconde chance » par l'alphabétisation. De plus, les enseignants et les élèves ont été destinataires de ressources pédagogiques et de matériel

“Los recursos de aprendizaje se conciben como herramientas de apoyo al docente, para facilitar a los alumnos el aprender haciendo y experimentando, para poner en práctica los conocimientos que han ido asimilando, para proporcionar una instancia de acercamiento y contacto directo con el saber. Además, posibilitan el intercambio, el trabajo colaborativo e individual.” (Villaroel, 2003, p.5)

« Les ressources pédagogiques sont conçues comme outils d'appui à l'enseignant afin de faciliter l'apprentissage des élèves grâce à l'expérimentation, la mise en pratique les connaissances acquises, en proposant des situations de rapprochement et de contact direct avec le savoir. De plus, elles facilitent l'échange, le travail collaboratif et individuel. »

Le MECE rural a généré une forte dynamique au sein des enseignants ruraux et des communautés rurales, décrite ainsi par Guillermo Williamson, membre actif du projet, de sa conception à sa mise en œuvre.

“Metodológicamente se utilizaron metodologías y técnicas de la educación popular latinoamericana. Las Jornadas tenían un fuerte carácter lúdico, con dinámicas de grupos variadas, técnicas de expresión (dramatizaciones, simulaciones, diseño de carteles) y actividades culturales (presentaciones de piezas de teatro, cantantes populares, videos) así como se dio un fuerte énfasis a la comunicación y relación personal promoviendo encuentros en que se cantaba, se hacían convivencias con juegos y pequeñas presentaciones de humor. Integrar la alegría a los procesos formativos fue muy importante en el contexto en que se desarrollaba el proyecto, el de transición de la dictadura a la democracia, pues expresaba el deseo de reconciliación nacional y la necesidad subjetiva de superar situaciones de represión personal y colectiva. Generó también un sentido de unidad, de compañía, de pertenencia a un programa

orientado específicamente a los docentes, lo que constituía una posibilidad real de superación de la exclusión y aislamiento que unos habían vivido por décadas y otros enfrentaban desde su juventud.” (Williamson, 2011, p.112)

"Métodológicamente, nous avons utilisé des méthodologies et des techniques de l'éducation populaire latino-américaine. Les journées (de formation) avaient un fort caractère ludique, avec des dynamiques variées, des techniques d'expression de groupe (théâtre, simulations, dessins) et des activités culturelles (présentations de pièces de théâtre, chanteurs populaires, vidéos). Ainsi, l'accent était mis sur la communication et la relation personnelle en promouvant les rencontres durant lesquelles on chantait, on faisait des jeux et de petites présentations humoristiques. Intégrer la joie aux processus formatifs a été très important dans le contexte dans lequel le projet se développait, celui de la transition de la dictature à la démocratie, puisqu'il exprimait le désir de réconciliation nationale et la nécessité subjective de dépasser des situations de répressions personnelles et collectives. Il a aussi généré un sentiment d'unité, de corporatisme, d'appartenance à un programme orienté spécifiquement vers les enseignants, ce qui constituait une réelle possibilité de dépassement de l'exclusion et d'isolement que les uns avaient vécu durant des décennies et que les autres affrontaient depuis leur jeunesse. »

Ce corporatisme a facilité la création d'un « département d'enseignants ruraux » à vocation syndicale qui a permis l'obtention d'améliorations de salaires pour les enseignants et d'augmentations de subventions pour les écoles. Les résultats positifs de ce programme ont été également significatifs quant aux apprentissages des élèves, mesurés par les épreuves SIMCE. On a observé entre 1992 et 1996 une amélioration de 25,3% en espagnol, de 26.5% en mathématiques, le redoublement a diminué de 5% et l'abandon scolaire de 6% (Williamson, 2004, p. 136), ce qui rapprochait les résultats des écoles rurales de ceux des écoles urbaines, tout en restant cependant inférieurs.

Le programme MECE rural a été arrêté en 2004 par le ministère de l'éducation. Pour Guillermo Williamson, il est important que les politiques éducatives prennent en compte la diversité des territoires, en particulier pour les territoires défavorisés. Il craint que l'homogénéisation de la politique éducative ne provoque un retour en arrière vers des situations d'iniquité et de marginalisation de certaines zones, en particulier dans les zones rurales indigènes.

“Hay otra tendencia que hoy domina el mundo académico y político y es la del establecimiento de estándares de logros para todos los alumnos que participan de un sistema educacional, de competencias definidas y cuantificables, la sacralización de la medición de aprendizajes, la subvaloración real -no discursivo- por lo axiológico y valórico en la educación en relación a aquellos resultados medibles según sistemas de evaluación periódicos (como el SIMCE en Chile) o, en la práctica, finales al sistema escolar en las pruebas de ingreso a la educación superior universitaria (Prueba de Selección Universitaria-PSU en Chile). Esta visión tiende a la homogenización de resultados y debilita la lucha pedagógica y social por la diversidad, fomenta el mono-culturalismo cuando la sociedad civil trata de defender espacios y conquistar otros en el contexto de la multiculturalidad, se organiza en torno a logros que se supone debe entregar una escuela pública universal debilitando la lucha de los pueblos indígenas por la consideración a sus culturas, se afirma en decisiones centrales y en una concepción de estado-nación del país cuando las regiones buscan construir sus propios destinos con identidad, particularidad y participación. Consideramos que la posibilidad de mejoramiento de la educación de la población rural exige cambios estructurales en el mundo rural, la educación es parte de ese contexto y por ello avances en calidad requiere de considerar a lo menos tres cuestiones: a) establecer una definición de Calidad de la Educación coherente y consistente con la realidad social, cultural y educativa de las poblaciones rurales, b) la consideración de la educación formal en relación al territorio considerado como un espacio social e intercultural de aprendizaje, como un proceso de desarrollo que va de lo endógeno-local proyectándose a lo global, como un proyecto colectivo de vida; c) la gestión participativa de los procesos educacionales. Estas preocupaciones permitirán dar un salto adelante en la educación para las poblaciones rurales. (Williamson, 2011, p.115)

«L'autre tendance qui domine aujourd'hui le monde académique et politique et qui est celle de l'établissement de standards de réussites pour tous les élèves qui partagent un système éducatif, de compétences définies et quantifiables, la sacralisation de la mesure des apprentissages, la sous-évaluation réelle des valeurs de l'éducation par ces résultats mesurables selon les systèmes périodiques d'évaluation (comme le SIMCE au Chili) ou, en pratique, en fin du système scolaire dans les épreuves d'entrée dans l'éducation supérieure universitaire (épreuve de Sélection Universitaire-PSU au Chili). Cette vision tend à l'homogénéisation de résultats et affaiblit la lutte pédagogique et sociale pour la diversité, elle promeut le mono culturalisme alors que la société civile essaie de défendre des espaces et d'en conquérir d'autres dans le contexte de multi culturalité et s'organise autour des résultats qui sont supposés être ceux d'une école publique universelle en affaiblissant la lutte des peuples indigènes pour le respect de leur

culture, prend appui sur des décisions centrales et dans une conception d'état-nation du pays alors que les régions cherchent à construire leur propre destin avec identité, particularité et participation. Nous considérons que la possibilité d'amélioration de l'éducation de la population rurale exige des changements structurels dans le monde rural, l'éducation fait partie de ce contexte et doit pour progresser en qualité, considérer à moins de trois questions :

a) établir une définition de la qualité de l'éducation

b) considérer l'éducation formelle dans une relation au territoire considéré comme un espace social et interculturel d'apprentissage, comme un processus de développement qui va de l'endogène (local) vers le global, comme un projet collectif de vie

c) la gestion participative des processus éducatifs.

Ces préoccupations permettront de faire avancer l'éducation pour les populations rurales. »

2.3.3.2 Le curriculum actuel (2013)

L'objectif général de ce nouveau curriculum établi en 2013 et qui fait suite à celui de 2009 est le suivant :

“Se busca entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad, desarrollándose de tal modo que les sea posible proseguir con éxito las etapas educativas posteriores, entre ellas, el pensamiento crítico y creativo y las capacidades de comunicación y reflexión, permitiéndoles ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos.” (MINEDUC, 2013, p. 10)

« L'objectif est que les élèves mettent en œuvre les apprentissages qui leur permettent d'acquérir l'autonomie nécessaire pour participer à la vie de notre société, en se développant de façon à ce qu'il leur soit possible de poursuivre avec succès leur scolarité, de construire une pensée critique et créatrice et d'acquérir des capacités de communication et de réflexion, en leur permettant d'exercer leur initiative et leur capacité à entreprendre des projets. »

Ce curriculum est construit par cours et rédigé en termes « d'objectifs d'apprentissage » et « d'objectifs d'apprentissages transversaux » qui définissent les habiletés, les connaissances et les attitudes et qui précise quels sont les apprentissages que l'élève doit réaliser. Il est rédigé par discipline et indique une progression précise pour chacun des cours. (MINEDUC, 2013). Ce nouveau curriculum 2013 a été écrit dans le souci d'augmenter la précision des objectifs, en donnant « la profondeur » de l'apprentissage et en indiquant les performances

observables. Le ministère énonce clairement sa volonté d'aller vers « une plus grande homogénéité et unification des critères ». Ces objectifs sont assortis d'outils fonctionnels pour l'enseignant : plans d'études, progressions qui doivent « aider l'enseignant dans l'organisation de son travail ». Ainsi, ce nouveau curriculum fixe précisément les objectifs, contenus et démarches de manière à ce que « la totalité des élèves bénéficie de la même expérience éducative et construise un bagage culturel partagé qui facilite son intégration sociale » (MINEDUC, 2013) Mais il laisse de la place pour « des compléments » afin que les établissements scolaires aient la liberté d'exprimer leur diversité et de construire des propositions face à leurs propres besoins.

“Este planteamiento es coherente con la libertad de enseñanza consagrada en nuestra Constitución y también con los principios que inspiran nuestra Ley General de Educación (LGE). Específicamente, con el principio de autonomía de los establecimientos educativos – que permite la definición y el desarrollo de sus proyectos educativos– y con el principio de diversidad, que postula promover y respetar tanto la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende el sistema escolar.” (MINEDUC, 2013)

« Cette proposition est cohérente avec la liberté de l'enseignement figurant dans notre Constitution et aussi avec les principes qui inspirent notre Loi Générale d'Éducation (LGE), particulièrement en ce qui concerne le principe d'autonomie des établissements scolaires (principes qui permettent la définition et la mise en œuvre de leurs propres projets éducatifs), le principe de diversité qui prétend promouvoir et respecter la diversité des processus et des projets éducatifs institutionnels ainsi que la diversité culturelle, religieuse et sociale des populations concernée par le système scolaire. »

Ceci est possible grâce à une marge de temps libre à organiser par les établissements. Les disciplines obligatoires sont les suivantes : langage et communication, langue indigène, langue étrangère, mathématiques, sciences naturelles, histoire, géographie et sciences sociales, arts visuels, musique, éducation physique et éducation à la santé, technologie, orientation, religion. Langage et mathématiques sont considérés comme des disciplines prioritaires et doivent faire l'objet d'au moins 6h d'enseignement hebdomadaire. L'utilisation des techniques de l'information et de la communication est également préconisée.

2.3.3.3 La formation des enseignants

Depuis la fermeture des écoles normales au début de la dictature militaire en 1974, les enseignants sont formés à l'université, (bac+4 ou +5) pour les enseignants en école élémentaire. Leur diplôme leur attribue la capacité à enseigner en école élémentaire, à laquelle ils peuvent ajouter une mention disciplinaire particulière ou une spécialisation pour l'enseignement préélémentaire ou l'enseignement spécialisé. Ils cherchent ensuite du travail auprès d'une municipalité ou d'une école privée. Même si aucun des enseignants de notre échantillon n'a suivi cette formation très localisée, il est intéressant de décrire la formation « básica rural con mención educación rural y desarrollo local », qui est mise en œuvre par l'université « Playa Ancha » de Valparaiso, sur le site de San Felipe. Dans le contexte des années 90, devant les transformations du monde rural, la crise des identités rurales et le risque de perte de la diversité culturelle, le constat de la faiblesse de l'efficacité de l'enseignement en zone rurale, la mise en œuvre du MECE rural, l'organisation syndicale des enseignants ruraux mettant au grand jour les conditions d'enseignement en école rurale et les besoins en formation, la faculté des sciences de l'éducation de Playa Ancha a constitué en 1994 un groupe d'universitaires dont la mission était d'analyser la possibilité d'incorporer la problématique de l'éducation rurale dans la formation des enseignants et de proposer une formation initiale répondant aux besoins d'une éducation rurale de qualité dont les fondements étaient les suivants :

“El mundo rural constituye una realidad social y cultural específica con sus propios depósitos de significados, y estos deben ser considerados adecuadamente para proporcionar una educación pertinente, equitativa y de calidad para la población rural. Una educación que no rescate e incorpore este patrimonio no sólo ejerce un impacto destructivo o entrópico sobre las instituciones, la vida cotidiana e identidad de rural, sino que deja en desventaja a sus niños y jóvenes para alcanzar una educación de calidad. La construcción de una sociedad más democrática, equitativa y desarrollada exige el aporte del mundo rural no sólo como escenarios de actividad productiva sino también el aporte económico de sus recursos humanos educados y potenciados. Esto obliga a proporcionar a la población rural educación de calidad en todos los niveles. La preservación de la riqueza cultural e identidad nacional encuentra en el mundo rural uno de sus depósitos más relevantes de diversidad y riqueza simbólica, ello es una contribución

decisiva a la consolidación de una sociedad más pluralista e integrada.” (Moreno Herrera, C. et al., 2004, p.2)

« Le monde rural constitue une réalité sociale et culturelle spécifique avec ses propres signifiés et ceux-ci doivent être considérés convenablement pour proposer une éducation pertinente, équitable et de qualité pour la population rurale. Une éducation qui ne sauve pas et n’incorpore pas ce patrimoine non seulement a un impact destructeur ou entropique sur les institutions, la vie quotidienne et l’identité rurale, mais encore désavantage les enfants et les jeunes quant à recevoir une éducation de qualité. La construction d’une société plus démocratique, équitable et développée exige l’apport du monde rural en tant que lieu d’activités productives mais aussi l’apport économique en tant que ressources humaines éduquées et renforcées. Il est donc nécessaire que la population rurale ait accès à une éducation de qualité à tous les niveaux. La préservation de la richesse culturelle et de l’identité nationale trouve dans le monde rural l’une de ses sources les plus remarquables de diversité et de richesse symbolique, cela est une contribution décisive à la consolidation d’une société pluraliste et intégratrice. »

Cette équipe s’est fixé trois lignes de travail : d’une part la formation initiale des enseignants à l’exercice de leurs fonctions dans le monde rural, d’autre part une dynamique de recherche de manière à créer du savoir sur l’éducation rurale et enfin une mission d’extension, c’est-à-dire de conseil et d’appui auprès des écoles municipales de la région de San Felipe. C’est fin 1996 que la maquette universitaire de la formation “éducation avec la mention en éducation rurale et développement local » a été approuvée et mise en œuvre au début de l’année suivante à San Felipe. Celle-ci prend en considération le rôle fondamental que joue un enseignant rural dans une communauté, à la fois dans le domaine de l’éducation et de la formation, mais aussi dans l’élaboration et la mise en œuvre de projets de développement rural. (Moreno Herrera et al., 2004). L’objectif du cursus est de former des enseignants ruraux outillés pour remplir ces deux missions.

“Se espera que el Profesor Básico con Mención en Educación Rural y Desarrollo sea un constructor, desarrollador y aplicador de curriculum, social y culturalmente pertinentes y con un permanente componente de innovación. Ello implica que su formación debe incluir las destrezas para caracterizar cultural, social, geográfica, ecológica y económicamente a comunidades donde están insertas las escuelas rurales. También implica el diseñar, construir, desarrollar y aplicar programas de estudio en sectores de aprendizaje en conformidad a los

objetivos fundamentales, contenidos mínimos y objetivos transversales, como también a las propias características de la comunidad en donde está inserta la escuela. Sus estrategias pedagógicas deben ser innovadora con recursos de aprendizaje que incorporen tanto las nuevas tecnologías como la informática e internet, como también otras propias de la cultura local pertinentes. Debe estar lo mejor dotado posible para mantener un alto estándar de desempeño e identidad profesional en escenarios difíciles. Ello involucra también un buen dominio de las diversas áreas del conocimiento, necesarios para desempeñarse como profesor básico en el área rural. Y de acuerdo a la relevancia tradicional que su rol posee, debe ejercer un liderazgo de opinión desde la propia cultura rural en el proceso de modernización y desarrollo de las comunidades rurales.” (Moreno Herrera et al., 2004 p. 4)

"L'objectif est de former un professeur d'école élémentaire avec la mention « éducation rurale et le développement local » qui soit un constructeur, un développeur et un « applicateur » de curriculum socialement et culturellement pertinent dans une dynamique permanente d'innovation. Cela implique que sa formation inclue la capacité à caractériser culturellement, socialement, géographiquement, écologiquement et économiquement les communautés dont font partie les écoles rurales. Cela implique également de former l'enseignant à concevoir, construire, développer et appliquer des programmes dans des domaines d'apprentissage en conformité avec les objectifs fondamentaux, les contenus minimaux et les objectifs transversaux mais aussi avec les propres caractéristiques de la communauté dans laquelle l'école est insérée. Ses stratégies pédagogiques doivent être innovantes utilisant autant les ressources pédagogiques offertes par les nouvelles technologies, l'informatique et Internet que les ressources propres à la culture locale. Il doit être le mieux équipé possible afin de maintenir un engagement et une identité professionnelle forts dans des situations difficiles. Il doit également maîtriser les différents domaines de connaissance nécessaires à l'exercice de la fonction d'enseignant élémentaire en zone rurale. Et conformément à l'importance accordée à son rôle de manière traditionnelle, il doit exercer un leadership d'opinion sur la culture rurale dans le processus de modernisation et de développement des communautés rurales."

Cette formation, qui perdure aujourd'hui à San Felipe (sans avoir essaimé en tant que formation initiale dans d'autres universités) se déroule sur 10 semestres dont les deux derniers en stage de pratique professionnelle dans une communauté ayant une école rurale. En effet, tous les étudiants qui sortent de cette formation ne seront pas enseignants, ils ont également la capacité professionnelle à exercer des fonctions d'agent de développement dans des communautés rurales, sous la responsabilité d'Organisations Non

Gouvernementales ou de communes. Si une minorité d'enseignants ruraux suit cette formation du fait de la géographie du pays, elle nous permet de mieux comprendre quelles sont les attentes de la société vis-à-vis de l'enseignant rural et avec quelle identité professionnelle il devrait aborder et gérer son activité en zone rurale. Cependant, la plupart des enseignants en école rurale suivent le cursus «pédagogie» classique au cours duquel les spécificités des territoires ruraux et de l'école rurale ne sont jamais abordés. Pourtant, la représentation de l'enseignant rural, agent de développement de la communauté fait partie de la représentation et de l'identité des enseignants qui travaillent dans des écoles rurales, mais sans en posséder l'outillage méthodologique.

2.3.4 La zone rurale entre Villarica et Pucon (Araucania)

L' « Araucaria », l'arbre symbole de la région



Source bibliothèque université San Felipe

2.3.4.1 Quelques éléments pour comprendre la culture mapuche

La région de l'Araucania est fortement marquée par la culture du peuple mapuche (mapuche signifie « homme de la terre »). Celle-ci a eu pendant des siècles une forte influence dans le sud de l'Amérique Latine, en Argentine et au Chili. Les origines de ce peuple sont encore hypothétiques mais on affirme que trois vagues de population différentes, remontant à 18000, 9 000 et à 5 000 ans pour la troisième, auraient peu à peu habité ces régions. Deux d'entre elles seraient venues du Nord (Sibérie) en franchissant le détroit de Béring, l'une aurait traversé le continent vers le Sud, l'autre, naviguant sur l'Océan Pacifique se serait déployée le long des côtes; la dernière serait venue cette fois d'Océanie, par le Pacifique

Sud. (Garcia Campos, 2007) Le peuple mapuche est le seul peuple « insoumis » à la colonisation espagnole. « La Araucana », récit épique de la conquête du Chili, écrit par Alonso De Ercilla y Zuñiga (1533-1594), relate avec étonnement la bravoure de ce peuple, devant lequel le colonisateur a dû transiger, négocier, voire abandonner des territoires convoités pour pouvoir rester. Il évoque « cette guerre sans fin menée par un peuple indompté, fier et intelligent ». Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, c'est-à-dire pendant presque quatre siècles, le peuple Mapuche a manifesté une attitude inébranlable et soutenue à l'égard de son indépendance, menant une guerre sans merci contre le colonialisme espagnol. « Aujourd'hui, sous les bannières d'une société « démocratique », ce peuple poursuit cette quête, se mobilisant sans répit pour la récupération de terres ancestrales, le respect de son identité, de sa langue, de ses coutumes, des droits et devoirs mais, sans avancées véritablement substantielles. » (Garcia Campos, 2007, p.2). Ainsi, l'Araucania est une terre interculturelle de rencontre, de contradiction, de coexistence et de cohabitation. « La société globale et le peuple mapuche s'affrontent dans des relations de domination et de subordination, de discrimination et d'inégalité. Pourtant, des indigènes mapuche, des descendants de colons étrangers, des métisses chiliens, urbains et paysans se rencontrent dans de magnifiques espaces de solidarité de coopération et de cohabitation multiculturelle. » (Williamson, 2011, p.15)

Un des aspects fondamentaux de la culture mapuche réside dans sa cosmovision où les rapports entre l'homme et la nature sont étroits.

“Tierra no es sólo suelo, es la vida que se construye en, sobre y bajo él. La gente “es” parte de la tierra; el che, la persona, pertenece al mapu, forma parte de ella. No es la gente su dominadora, las personas son parte constitutiva de él. En la génesis de la identidad y de la construcción de la autosignificación la tierra: el territorio aparece como central; se es parte del espíritu del territorio, es donde está el conocimiento. No es posible aplicar mecánicamente las teorías campesinistas que afirman la lucha por la tierra como esencial en la racionalidad del campesinado, tanto cultural como económica. Es algo distinto, por cuanto no sólo la concepción o definición tiene otra significación, de carácter espiritual, social, económica, sino también es condición “sine qua non”, necesaria, no de la existencia y reproducción de una clase social (formación social de una época histórica) sino de un pueblo.” (Williamson, 2011, p. 28)

« La terre n'est pas seulement du sol, c'est la vie qui est construite dans, sur et sous lui. Les gens "sont" partie de la terre; le « che », la personne, appartient à la terre « mapu », fait partie d'elle. Les gens ne la dominent pas, les personnes en sont une partie constitutive. Dans la genèse de l'identité et de la construction de l'auto-signification de la terre, le territoire apparaît comme central; c'est une partie de l'esprit du territoire, c'est là où se situe la connaissance. Il n'est pas possible d'appliquer mécaniquement les théories ruralistes qui posent la lutte pour la terre comme essentielle dans la rationalité paysanne, culturelle et économique. C'est quelque chose de distinct, non seulement dans la conception où la définition de la terre a une autre signification, de caractère spirituel, social, économique, mais c'est aussi une condition "sine qua non", non de l'existence et reproduction d'une classe sociale (formation sociale d'une époque donnée) mais d'un peuple. »

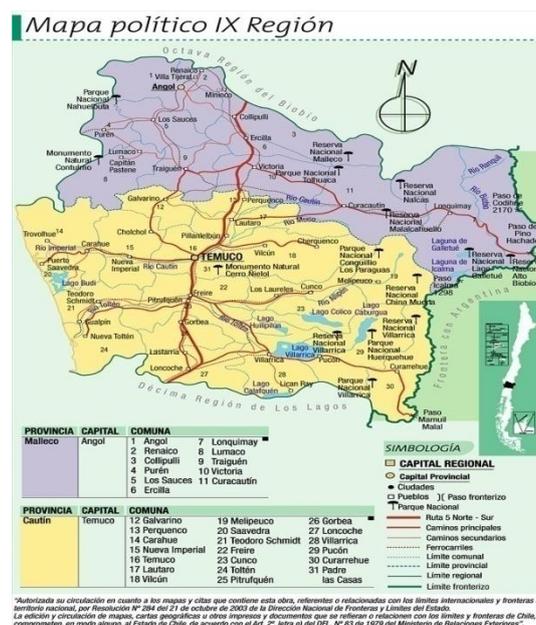
Pour les occidentaux, la nature, extérieure à l'homme, est un objet d'observation, de plaisir et d'usages dont on peut tirer des profits. L'extension du capitalisme dans les zones rurales mapuche, la plantation forestière à la place de la forêt native, l'homogénéisation des productions et donc des paysages ont affecté cette culture dans sa diversité, dans ses pratiques traditionnelles (construction de l'habitat, récolte d'herbes médicinales, jeux traditionnels) et dans l'organisation sociale des communautés.

“Se han afectado los modos sociales y económicos de producción familiar, al eliminar las posibilidades que planteaba la caza de pequeños animales, la recolección de frutos silvestres, la búsqueda de leña y producción de carbón (hoy en algunas comunidades ya no es posible encontrar esta fuente de energía que, cuando existía bosque nativo, era producido de un modo relativamente racional), el uso de espacios amplios de pastoreo que no sobre-exigían las tierras, la sustitución de espacios agrícolas por forestales limitó la variedad y cantidad de producción de cereales y hortalizas necesarias a la nutrición equilibrada, la eliminación del bosque impide contar con el aporte en plantas medicinales para la mantención de la salud comunitaria. Hoy, la gente vive más del aporte estatal por subsidios, que de los recursos autónomos generados por su propio trabajo. Desde la perspectiva de indicadores oficiales son menos pobres en la medida en que acceden a mayores beneficios del sistema y se promueve su integración al sistema global. Desde la perspectiva mapuche se hacen más pobres o se les empobrece más, en la medida en que aumenta la dependencia, paternalismo y subordinación respecto de la sociedad dominante y pese a su lucha por reconocimiento y reivindicación, no se han construido las

oportunidades de pensar y elaborar su propia salida a los problemas que enfrentan.”
(Williamson, 2011, p.30)

« Les pratiques sociales et économiques de production familiale ont été affectées (par la plantation de forêts à usage industriel), éliminant les possibilités de chasse de petits animaux, la récolte de fruits sauvages, la recherche de bois de chauffage et la production de charbon (aujourd'hui dans quelques communautés il n'est plus possible de trouver cette source d'énergie qui était produite de manière relativement rationnelle avec la forêt primaire), l'usage de larges espaces de pâturage qui ne surchargeaient pas les terres. La substitution d'espaces agricoles par des espaces forestiers a limité la diversité et la quantité de production de céréales et de légumes nécessaires à l'alimentation équilibrée, l'élimination de la forêt primaire empêche de récolter des plantes médicinales pour le maintien de la santé de la communauté. Aujourd'hui, les gens vivent davantage des aides de l'Etat par les allocations que des ressources autonomes générés par leur travail. D'après des indicateurs officiels ils sont moins pauvres dans la mesure où ils accèdent davantage aux bénéfices du système et sont davantage intégrés au système global. Du point de vue des Mapuche, les gens s'appauvrissent dans la mesure où leur dépendance, le paternalisme et leur subordination à la société dominante augmentent et malgré leur lutte et revendications pour leur reconnaissance, ils n'ont pas construit les possibilités de penser et d'élaborer leurs propres solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés. »

2.3.4.2 Quelques données géographiques, démographiques et socioéconomiques



(Université de San Felipe)

La région d'Araucania située au sud du pays est une zone volcanique. La ville principale est Temuco. Elle est traversée de grands fleuves et parsemée de lacs, ce qui lui donne des atouts pour développer les activités touristiques.

Volcan de Villarica en activité en éruption en 2009



(Source bibliothèque, Université de San Felipe)

C'est également une zone riche de sa biodiversité. Des parcs nationaux gèrent ces espaces de nature remarquables. C'est le cas pour le volcan de Villarica et ses abords qui sont gérés par un parc national situé entre Villarica et Pucon. Sur l'ensemble de l'Araucania, les principales activités économiques sont des activités de productions agricoles (céréales, fruits, élevages et production de bois), de transformation de ces produits (meubles, artisanat) et de pêche. Cependant, dans l'élaboration de leurs « plans de développement communal » pour la période 2011 – 2020, les municipalités de Villarica et Pucon ont fixé le tourisme comme activité principale, ce qui signifie le développement d'infrastructures touristiques (hôtels, restaurants, salons de thé...) mais aussi l'organisation de marchés artisanaux alimentés par l'artisanat mapuche ou de manifestations « folkloriques ou traditionnelles ». La culture mapuche à travers son artisanat et ses fêtes traditionnelles devient donc une attraction touristique qui peut générer un marché et du profit. Ainsi, à Villarica s'est créé un « centre mapuche » constitué de boutiques d'artisanat, de petits restaurants de cuisine traditionnelle. Le leader de ce centre est un homme mapuche d'une

trentaine d'année qui s'est emparé de ce marché pour développer sa propre activité (vente de fromages fermiers) et valoriser les productions de sa communauté.

La production de fromages artisanaux de Nelson : atelier et publicité (mai 2012)



(avril 2012)

Cependant, l'instrumentalisation de la culture mapuche via le tourisme à des fins commerciales ne fait pas l'unanimité dans les communautés mapuche, l'arrivée de touristes pratiquant des activités de montagne encore moins. Un agriculteur mapuche m'a expliqué que, sachant deux « andinistes » en perdition en montagne, il n'a prévenu personne car il lui semblait que ceux-ci n'avaient pas été respectueux envers la nature et la montagne. Il ne les a jamais vus revenir. Par contre, beaucoup de chiliens et d'étrangers voient dans le développement touristique une manne. Autant à Villarica qu'à Pucon fleurissent des restaurants ou salons de thé suisses, des agences d'activités de plein air américaines ou françaises. Ainsi, dans les zones rurales coexistent de grandes structures hôtelières étrangères et de très petites exploitations agricoles familiales qui ont beaucoup de mal à résister à la pression foncière menée par les étrangers. A Villarica et à Pucon se développent également des structures scolaires privées fréquentées par les enfants des familles étrangères ou chiliennes. Les municipalités de Villarica et Pucon ont fermé leurs écoles rurales et ont concentrés leurs efforts sur des écoles urbaines. La commune de Villarica fait le bilan suivant en 2011:

“A pesar de las inversiones importantes de los últimos años, se plantea la escasa infraestructura educacional en pre-básica y básica de los sectores rurales, donde además existe la percepción que la educación del mundo rural en términos de calidad es más baja por la constante rotación de profesores y/o la escasa actualización de quienes imparten los contenidos. Debido a los cambios demográficos que ha sufrido el sector rural y que ha influido en la matrícula escolar municipal que para el año 2010 alcanzó a 3.596 alumnos⁶, muchos establecimientos han tenido que cerrar a lo que se suma la alta competencia de la educación particular subvencionada, que ofrece beneficios económicos al hogar de los estudiantes que concretan su matrícula.” (Pladeco Villarica, 2011, p.31)

« Malgré les investissements importants de dernières années, les infrastructures scolaires préélémentaires sont rares dans les secteurs ruraux où l'on a, de plus, l'impression que l'éducation est de plus mauvaise qualité du fait du changement constant de professeurs et du manque d'actualisation des contenus. Les changements démographiques que le secteur rural a subis et qui ont influencé les inscriptions scolaires municipales lesquelles, pour 2010, ont atteint 3.596 élèves, ont contraint beaucoup d'établissements à être fermés. A cela s'ajoute la forte concurrence de l'éducation privée subventionnée, qui offre des avantages économiques pour le logement des élèves. »

Tradicionalmente, les écoles rurales des communautés mapuche sont celles de la fondation catholique des maîtres, basée à Temuco. Mais avec l'attribution de la subvention préférentielle pour les élèves ruraux, ceux-ci deviennent de plus en plus attractifs pour les écoles privées qui proposent des vêtements, des chaussures aux familles qui vont ensuite inscrire leurs enfants dans ces écoles privées. Toutefois, quand les liens entre l'école, l'enseignant et la communauté sont solides, quand l'école fait partie de la communauté, les parents continuent à inscrire leurs enfants dans l'école de la communauté et ne souhaitent pas que leurs enfants soient acculturés, voire discriminés comme c'est souvent le cas dans les écoles urbaines. Ainsi peut-on observer des écoles dont on sent la vitalité, elles sont bien équipées, chaleureuses et d'autres qui semblent en fin de vie, laissées à l'abandon.

Deux écoles à proximité de Villarica (mai 2012)



Dans notre échantillon, sur les 7 enseignants d'Araucania, deux sont mapuche : l'un d'eux est affecté dans une école d'une communauté non mapuche, l'autre travaille dans une communauté mapuche. A part une personne, tous ces enseignants donnent de l'importance à l'inter-culturalité, même s'ils n'ont pas toujours les moyens de proposer un enseignement bilingue, par manque d'enseignant en langue indigène et par manque de connaissances personnelles.

2.3.4.3 Conclusion partielle

Ce territoire est donc à la fois celui de la tradition, de la culture ancestrale et celui du modernisme à travers le développement touristique exponentiel des dernières années. La spéculation foncière et la mise en marché des productions artisanales locales se confrontent à la lutte pour la terre et à la logique non financière de la culture mapuche, au sein même des communautés indigènes, mais aussi sur l'ensemble du territoire qui connaît une importante recomposition sociale et culturelle. L'éducation rurale se situe au cœur de cette confrontation en étant dans certaines communautés reléguée au passé et dans d'autres communautés valorisée au titre du maintien de la culture locale et de l'identité du territoire.

2.3.5 La commune de Dalcahue, Chiloé

Chiloé (« lieu des mouettes ») est un archipel de plus de 40 îles, au large de Puerto Montt, qui appartient à la région des lacs, située au sud du pays. Cet archipel est constitué de petites îles dont certaines sont habitées et la grande île (Isla Grande de Chiloé).



Source : www.chile-excepcion.com consulté le 14 mai 2014

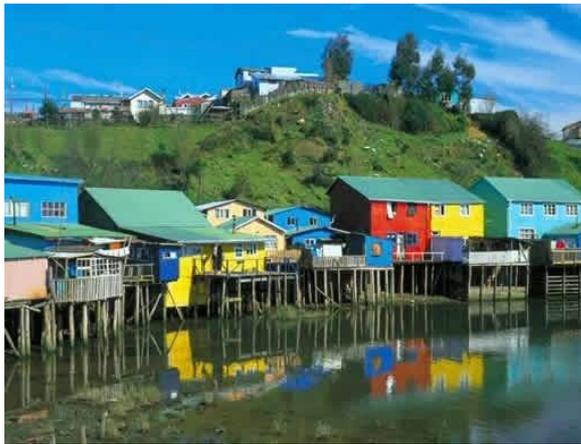
La grande île n'est habitée que sur son versant intérieur à cause de la rudesse du climat sur la côte pacifique. Elle est connue internationalement du fait de sa richesse patrimoniale. Celle-ci tient à son patrimoine naturel, en particulier sur la côte pacifique à l'ouest, géré et protégé par un parc national. Mais c'est surtout son patrimoine historique et culturel qui fait la renommée de Chiloé. Avant la conquête espagnole, l'archipel de Chiloé était habité par différentes ethnies indigènes dont en majorité le peuple huilliche, (huilli signifie sud et che :la personne), groupe appartenant au peuple mapuche, qui vivait sur les petites îles et dans les criques de la grande île, en bord de mer. Leur cosmovision proche de celle que nous avons décrite pour le peuple mapuche, donne une place importante à la mer. Après la conquête espagnole, la population s'est diversifiée, métissée également. Pourtant, il existe encore des formes de discriminations, d'agressions verbales envers les personnes d'origine indigène. Cependant, même si certains se revendiquent « chiliens », d'autres « indigènes », les habitants de Chiloé partagent une territorialité îlienne chilote fortement marquée. Traditionnellement, les personnes pratiquent une agriculture familiale : chaque famille a quelques cochons, vaches, moutons, quelques volailles, un jardin et une activité artisanale de pêche.

Quiquel, commune de Dalcahué, avril 2012 : les « lanchas » des pêcheurs artisanaux



L'architecture des villages (palafitos), les constructions en bois témoignent de l'adaptation de l'homme au milieu côtier. Les églises en bois de Chiloé ont d'ailleurs été classées au titre

du patrimoine mondial de l'humanité en décembre 2000. Chaque ville a son église en bois, mais chaque petite communauté a également la sienne, de petite taille et voisine de l'école.



Palafitos à Castro



Eglise de Dalcahue

Chiloé est également connue pour sa « minga ». Cette appellation, d'origine mapuche traduit le sens de l'entraide et de travail collectif.

“En la cultura mapuche este concepto se operacionaliza en el denominado mingako, que es una actividad de trabajo que involucra una acción social y cultural, en la cual las familias y la comunidad mapuche se unen y reúnen para realizar una determinada labor, ya sea el trabajo de las siembras, cosechas o construcción de las casas, por nombrar algunas. En la parte social se cumple con estrechar y consolidar las relaciones sociales, consanguíneas y de parentesco, los niños conocen y reconocen a sus familiares y vecinos, y así se perpetúa la costumbre del pueblo mapuche bajo el principio de reciprocidad, enfatiza la conciencia de la actitud permanente de compartir el trabajo y los bienes que provienen del esfuerzo propio y aquellos que provienen de la generosidad de la naturaleza.” (Williamson, 2011, p.17)

“Dans la culture mapuche, la minga est une activité de travail qui concerne une action sociale ou culturelle, dans laquelle les familles et la communauté s'unissent et se réunissent pour réaliser une tâche déterminée, que ce soit les semis, les récoltes ou la construction de maisons pour en citer quelques-unes. Pour la partie sociale, les relations sociales ou de parenté se

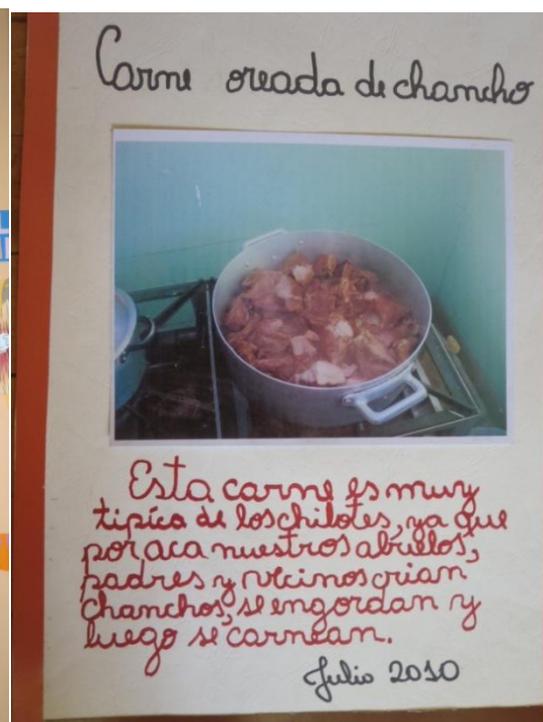
resserrent et se consolident, les enfants connaissent et reconnaissent leur famille et leurs voisins et ainsi se perpétue la coutume du peuple mapuche basée sur le principe de réciprocité et souligne la conscience de l'attitude permanente de partager le travail et les biens qui proviennent des efforts et de la générosité de la nature »

L'esprit de minga fait partie de la culture chilote. Elle s'exprime pour des travaux agricoles variés, en particulier pour les récoltes de pommes de terre mais connaît sa renommée (et sa folklorisation) par des déplacements des maisons, par mer ou par terre.



Les Chilotes sont également très fiers de leur gastronomie, de la richesse de leurs légendes. Dans les écoles, la territorialité chilote s'exprime à la fois dans l'accueil des parents d'élèves mais aussi dans la décoration des classes et les dessins des enfants.

Décoration de l'école de Quiquel (Dalcahue)



Depuis quelques années, la salmoniculture industrielle s'est fortement développée à Chiloé, occupant les criques traditionnellement utilisées pour la pêche artisanale. Beaucoup de jeunes actifs délaissent les activités agricoles pour s'engager comme ouvriers dans ces entreprises. Pour eux, la garantie d'un salaire mensuel est un véritable progrès social. Les

jardins sont maintenant plutôt entretenus par les anciens. Les zones rurales ont une population qui vieillit alors que les bourgs ont une population croissante. La ville de Dalcahue avait projeté une augmentation de presque 50% de sa population en 10 ans, ce qui s'est réalisé.

Population 2002 et projection pour 2012

Territorio	Año 2002	Año 2012	Variación (%)
Comuna de Dalcahue	10.693	15.906	48,80
Región de los Lagos	716.739	856.971	19,60
País	15.116.435	17.398.632	15,10

Fuente: Censo 2002 y Proyección de Población 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

La promotion du patrimoine et de la culture chilote font de cette île une destination touristique très prisée. Ainsi, des quartiers de la ville de Castro font l'objet de spéculation immobilière pour créer de grandes infrastructures touristiques, un grand centre commercial (très controversé) est en train d'être construit en plein centre ville au milieu des maisons traditionnelles en bois, un aéroport vient d'ouvrir ses portes à Dalcahue, permettant aux habitants de Santiago de venir pour un weekend à Chiloé. En 2012, le président Piñiera a lancé le projet de réaliser un grand pont pour relier Chiloé au continent. Les débats sur l'île sont vifs quant aux choix économiques. Entre maintien de la tradition, désir de modernité par consommation, les familles rurales cherchent des compromis difficiles qui se traduisent également dans leur demande vis-à-vis de l'école et menacent l'école rurale. La commune de Dalcahue n'a plus que 6 écoles rurales municipales. L'enseignante d'une école qui ne compte plus que 4 élèves tente de défendre son école vis-à-vis de la municipalité. Voici un extrait du courrier qu'elle a adressé à la commune:

“Seguramente en la siguiente década no sólo este Establecimiento se cerrará en esta hermosa isla del Archipiélago de Chiloé, muchas escuelas rurales unidocentes y bidocentes se cerrarán. Lamentablemente el comportamiento que se ha observado en otros lugares ha sido de pasividad y conformismo porque el proceso se da a través de una intervención brutal y violenta, introduciéndose en las conciencias de los apoderados que son quienes tienen que firmar el cierre del colegio, y pasa por la “GRAN OFERTA” de que su hijo estará mejor en una escuela amplia y donde tendrá un profesor por curso, en donde existen especialistas para enseñar inglés, para tratar los problemas específicos del Lenguaje, que tendrá movilización a las puertas de su casa y que el éxito de sus hijos será desmedido, exitista y nada se les dice de la pérdida de

la vida de su comunidad, de su desarraigo, de la pérdida de identidad, de no valorar lo propio y que al fin de los tiempos no es nada más que el inicio de la mirada de emigración de todas las familias... No será nada raro que pasado algunos años la misma comunidad vuelva a hacer lo que sus antepasados hicieron: “SOLICITAR UNA ESCUELA AL FISCO PARA QUE SUS HIJOS ESTUDIEN” y esto lo planteo al observar en Chiloé el nacimiento de jardines y escuelas particulares subvencionadas en los lugares que el sector municipal ha cerrado escuelas porque no ven ningún porvenir en esta actividad” (Ana-María Muñoz Muñoz, 2013)

« Sûrement, au cours de la décennie prochaine, non seulement cette école fermera dans cette belle île de l'Archipel de Chiloé, mais beaucoup d'écoles rurales à une ou deux classes fermeront. Hélas, le comportement qui a été observé dans d'autres endroits a été la passivité et le conformisme car le processus a lieu de manière brutale et violente, en mettant dans l'esprit des parents que ce sont eux qui auront à signer pour la fermeture de l'école que leur fils sera meilleur dans une école plus grande où il aura un professeur par cours, où il y aura des spécialistes pour enseigner l'anglais, pour traiter les problèmes spécifiques de langage, qu'il y aura un transport scolaire aux portes de la maison et que le succès de leurs enfants sera grand, réel mais personne ne leur parle de la perte de la vie de l'enfant dans sa communauté, de son déracinement, de sa perte d'identité, du manque de valorisation et finalement, ce sera le début de l'émigration de toutes les familles. Il ne sera pas tout à fait étonnant que, dans quelques années la même communauté recommence à faire ce qu'ont fait les anciens: "demander une école de proximité pour les études de leurs enfants" et cela, je le dis quand je vois la naissance de jardins d'enfants et d'écoles privées subventionnées là où la municipalité a fermé des écoles parce qu'elle ne voyait aucun avenir. »

2.3.5.1 Conclusion partielle

Le territoire constitué par la côte de la commune de Dalcahue se trouve sous l'influence grandissante de la petite ville de Dalcahué, engagée dans un développement commercial, industriel et touristique important. Celui-ci génère un exode rural important et un changement culturel profond. Si la culture locale est valorisée en tant qu'attraction touristique, elle disparaît petit à petit dans le mode de vie des chilotes qui tend à s'uniformiser. Les écoles rurales subissent les conséquences de cet exode en ayant des effectifs de plus en plus réduits et sont menacées de fermeture.

2.4 L'Uruguay



L'Uruguay est un « petit » pays comparé à ses voisins, l'Argentine et le Brésil. D'une superficie de 176065 km² il n'a ni montagne, ni désert mais de grandes prairies et peut-être « les plus belles plages du monde » (Niedergang, 1969), en particulier à Punta del Este, ville de villégiature de la jet-set mondiale. La capitale, Montevideo rassemble 1.34 millions d'habitants sur les 3.31 millions que compte l'ensemble du pays. Le pays est organisé en 19 départements.

Il est difficile d'aborder quelques éléments d'histoire de ce pays sans évoquer José Artigas, le libérateur, figure mythifiée de l'histoire uruguayenne. Il a en 1810, avec ses armées combattu les forces espagnoles, créé la « ligue des peuples libres » en 1814 avec d'autres provinces argentines riveraines du Rio de la Plata et proclamé l'indépendance de l'Uruguay. Il fut en 1815 à l'origine d'une des plus grandes réformes agraires de l'Amérique Latine dont les principes figurent sur tous les cahiers distribués aujourd'hui aux élèves des écoles rurales, sous le titre « Que los mas infelices sean los mas privilegiados » (Artigas, 1845) « Que les

plus malheureux soient les privilégiés ». Cette réforme agraire consista à exproprier des colons pour répartir la terre entre tous, en particulier en attribuant de la terre aux « paysans sans terre » de l'époque et en réservant la part la plus importante aux indigènes. Cette réforme menaçant le pouvoir des puissants propriétaires espagnols et portugais, l'Uruguay fut attaqué en 1816 du côté brésilien par les portugais soutenus par les colons espagnols installés en Argentine. Il essuya d'importants revers en 1820 et Artigas se refugia au Paraguay où il est mort après 30 ans d'exil. Sa mémoire reste forte en Uruguay, peintures, statues, hymnes sont présents dans toutes les villes du pays.

Maison d'Artigas, Salto



L'Uruguay fut longtemps un pays d'élevage dans les grandes prairies plates et productives de l'intérieur du pays. Les uruguayens s'amuse à raconter que les premiers conquistadors étaient des vaches qui ont franchi le Rio Negro avant les humains. Ainsi en 1969, les exportations du pays étaient constituées de laine, viande et cuir. L'originalité de ce pays réside également dans son histoire politique en termes de démocratie et de sens civique. Nous pouvons citer par exemple la constitution de 1951 qui institue à la tête de

l'Etat un système collégial : il n'y a plus de président de la république. Le pouvoir exécutif est exercé par un conseil national de gouvernement de neuf membres élus directement par le peuple pour 4 ans. Le pays est revenu à un système présidentiel en 1966. Il a connu une dictature militaire de 1973 à 1985 aussi dure et violente que ses voisins argentins. Aujourd'hui, le président élu, José Mujica, emprisonné durant toute la dictature, connu en France pour son profil très original de « président paysan » est membre du parti Frente Amplio qui regroupe 21 partis allant de la gauche à l'extrême-gauche. Porté par une forte croissance économique, les deux gouvernements successifs du Frente Amplio sont parvenus à résorber la pauvreté de manière significative (de 40% de la population en 2004 à 12% aujourd'hui). La protection de l'environnement et le renforcement de l'indépendance énergétique du pays figurent également parmi ses priorités. Si le pays a connu une récession économique importante au moment de la crise argentine entre 1999 et 2002, il bénéficie maintenant d'une croissance relativement élevée (3.9% en 2012). L'économie s'est diversifiée depuis une quinzaine d'années avec le développement de l'industrie, du commerce, des services et du tourisme. Elle reste toutefois très axée sur l'agriculture et l'élevage (la part du secteur primaire dans le PIB est de 12%) et dépendante des exportations de matières premières agricoles (blé, soja transgénique, autres oléagineux, viande...) sur les marchés internationaux. L'Uruguay commerce principalement avec le Brésil, la Chine et l'Argentine et l'ensemble de ses exportations a atteint en 2012 le niveau record de 8,75 milliards de dollars. Membre fondateur du Mercosur, l'Uruguay est l'un des principaux promoteurs de « l'intégration régionale ». J. Mujica a clairement donné priorité aux relations avec les pays sud-américains. Il maintient des relations de confiance avec la Bolivie et soutient le président Morales. Pourtant, malgré la couleur politique du président et une image progressiste et sociale, l'Uruguay n'est pas resté en dehors de l'emprise capitaliste qui a affecté l'Amérique Latine, en particulier au niveau agricole.

2.4.1 Le développement agricole en Uruguay

L'Uruguay est traditionnellement pays agricole, d'élevage extensif. Des années 70 jusque dans les années 2000, une grande partie de la surface agricole était, de manière assez stable, consacrée à l'élevage.

Evolution de l'utilisation du sol de 1970 à 2000

	Superficies en hectares 1970 - 2000	
élevage	14 818 491	14 726 602
zones naturelles	12 799 827	11 668 357
Productions végétales	1 276 319	1 334 018

(Carámbula, 2011, p.3, modifié par l'auteur)

Depuis, le pays a connu dans les années 90 et encore davantage lors de la crise économique de 2002 (crise de la dette) d'importants changements d'orientations agricoles, changements qui ont affecté la société rurale. Ces changements d'orientation de production sont de plusieurs ordres :

- L'augmentation de la plantation forestière et de la culture du soja : entre 1989 et 2008, la superficie de plantation forestière est passée de 38 219 ha (soit 0.2% de la surface agricole utile) à 813 000 ha (soit 5.1% de la surface agricole utile (dirección forestal, 2010, citée par Carámbula, 2012, p.3), soit plus de 20 fois plus. Les surfaces agricoles cultivées en soja sont quant à elles passées de 18562ha en 1990 à 850000ha en 2010, soit 5.3 % de la surface agricole (ministère de l'agriculture et de la pêche, enquête agricole 2010, citée par Carámbula, 2012, p.2), ce qui représente une augmentation de 4500 %.
- Ces changements d'orientations agricoles, l'industrialisation et l'intensification de l'agriculture ont d'importantes conséquences sur le marché foncier : d'une part, 39% de la superficie agricole du pays (16 000 000 d'hectares) ont fait l'objet d'une transaction entre 2000 et 2010, mais surtout, la terre fait l'objet de spéculation de la part d'entreprises étrangères. Ainsi, le prix moyen de l'hectare de terre agricole est passé en 2000 de 448 dollars à 2519 dollars en 2010, (Estadísticas Agropecuarias, 2010, cité par Carámbula, p.5) ce qui bloque la possibilité pour un agriculteur familial d'acheter de la terre. Il sera plutôt enclin à la vendre. L'analyse plus fine du marché foncier montre une part importante des investissements étrangers, en particulier les investisseurs argentins et les sociétés internationales

Transactions foncières selon la nationalité 2000/2008 (en milliers d'hectares)

Nationalités	Superficie		Différences (a)– (b) En milliers d'ha
	En milliers d'hectares		
	Terres achetées (a)	Terres vendues (b)	
Uruguayens	2 222	4 032	-1 810
Argentins	168	128	40
Brésiliens	107	212	-105
Autres nationalités	92	84	8
L'acquéreur n'est pas une personne physique	3 177	1 308	1869
Total	5.766	5.766	

(Carámbula, 2012, p.8, modifié par l'auteur)

Le foncier agricole uruguayen subit donc le double phénomène d'appartenance à des étrangers et de concentration par des sociétés anonymes. Ainsi, si plus de la moitié des exploitations ont moins de 100 hectares, elles ne représentent que 4.5% de la surface agricole. Par contre, les exploitations de 2500 hectares ou plus occupent plus du tiers de la surface. Notons que la surface moyenne des exploitations est de 4664 hectares. (estadísticas agropecuarias, 2011, p.13) Citons pour exemple la société américaine Weyerhaeuser qui est propriétaire de 141 000 ha et la société internationale (en majorité finlandaise) Forestal Oriental, propriétaire de 215 000 ha.

Nous avons déjà expliqué les raisons globales de ces phénomènes (changements technologiques, libéralisation et internationalisation des marchés agricoles, demande importante de nouveaux pays comme la Chine). L'Uruguay possède des conditions agronomiques et climatiques qui permettent de compter sur une forte productivité (chaque parcelle permet une récolte de soja et une récolte de blé par an), une main d'œuvre qualifiée et de qualité, une stabilité politique et juridique, des infrastructures routières, une ouverture sur la mer (port de Montevideo) et des moyens de communication qui rendent le pays très attractif pour des investisseurs, lesquels exercent entre eux une très forte

concurrence sur l'acquisition de la terre. Les effets de cette industrialisation agricole sur la société rurale sont nombreux.

En premier lieu, les sociologues ruraux uruguayens observent une diminution de la population agricole dans les zones rurales enclavées, une augmentation de la population dans les bourgs et dans les zones urbaines. (Carámbula, Piñero, 2006, cités par Carámbula, 2012, p. 17) Face à ces géants de l'agriculture industrielle, l'agriculture familiale subit une crise à la fois foncière (difficulté d'accès à la terre par l'augmentation des prix du foncier du fait de la concurrence) et d'intégration dans des marchés internationaux dans lesquels elle n'est pas compétitive. De nombreux agriculteurs choisissent alors le statut de salariés agricoles, lequel change également. Si pendant des décennies, les salariés agricoles vivaient sur les exploitations dirigées par des patrons « estancieros » autoritaires et paternalistes, la structure des entreprises qui emploient maintenant des salariés agricoles, les modes de production ont changé l'organisation et la nature du travail ainsi que le profil recherché des salariés. Les entreprises recrutent des personnes formées aux nouvelles technologies de productions et « flexibles ». Beaucoup de femmes trouvent du travail dans la production forestière ou dans la cueillette de petits fruits. Dans le secteur forestier, le nombre d'employés est passé de 4144 en 2004 à 11635 en 2008 (Bruno, 2008, cité par Carámbula, 2012, p.27)

Les conséquences de l'industrialisation de l'agriculture, de la recherche d'augmentation de productivité par l'usage de technologies et produits chimiques sont également environnementales (érosion des sols, pollution de l'eau, perte de biodiversité...)

Parallèlement à ce fort essor à caractère industriel se développe une « nouvelle ruralité » qui s'appuie sur un usage récréatif de l'espace naturel (nouveaux marchés, tourisme..) d'autant plus que des « aires protégées » sont créées dans différents départements, dans de petites zones qui échappent à la spéculation foncière. La pluriactivité se développe également chez les exploitants familiaux pour diversifier et augmenter les sources de revenus (les femmes vont travailler en ville). Bien sûr, il existe des programmes nationaux d'appui à la production familiale, des associations de défense et de promotion de l'agriculture familiale mais face à la spéculation foncière, à la difficulté de s'intégrer sur les marchés et en l'absence de marchés locaux qui pourraient constituer une alternative à la concurrence internationale, l'agriculture familiale ne constitue pas de manière générale un projet d'avenir pour les jeunes ruraux.

2.4.2 Le système éducatif uruguayen

2.4.2.1 Quelques informations générales

Le système éducatif uruguayen est un système public centralisé, avec à sa tête, non pas un ministère de l'éducation mais une « Administración Nacional de Educación Pública, ANEP » au sein de laquelle un « conseil d'éducation initiale et primaire » s'occupe de toute la partie maternelle et primaire de l'éducation. Chaque département possède une inspection départementale. A l'intérieur de ce conseil existe un « département d'éducation rurale », avec à sa tête au niveau national, un directeur de département et un directeur (actuellement une directrice) du centre Agustín Ferreiro, centre de formation spécifique du département d'éducation rurale et des directeurs des trois centres « centros de pasantia » dans lesquels les enseignants font des séjours avec leurs élèves et qui proposent des actions qui sont à la fois formatrices pour les élèves et les enseignants sur des thèmes spécifiquement agricoles ou environnementaux. Dans chaque département, un enseignant CAPDER (Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales), basé à l'inspection départementale qui travaille plus spécifiquement à l'appui aux écoles et aux enseignants ruraux.

En Uruguay, la scolarité primaire dure 8 ans, deux années d'éducation initiale (maternelle) et six années d'éducation élémentaire. Puis, les élèves continuent dans l'enseignement secondaire. Si toutes les écoles fonctionnent cinq jours par semaine, signalons qu'il existe trois modalités d'organisation des écoles :

- Les écoles « dos turnos » : ce sont la plupart des écoles urbaines qui fonctionnent ainsi du fait du manque d'enseignants et de structures d'accueil : un groupe d'élèves avec un enseignant travaillent le matin, et l'après-midi, c'est un deuxième groupe qui travaille dans la même classe mais avec un autre enseignant.
- Les écoles « tiempo completo », se trouvent dans les zones « sensibles » des quartiers urbains et ont un rôle éducatif plus marqué: les élèves et les enseignants travaillent sur des journées entières: les élèves bénéficient en plus des horaires scolaires classiques d'ateliers artistiques, créatifs...
- Les écoles rurales, (multi-cours puisque c'est le nombre d'élèves qui en déterminent la catégorie) fonctionnent 5 heures par jour (5 jours par semaine).

Notons également que les salaires des enseignants sont différents suivant les écoles dans lesquelles ils sont affectés, ce qui provoque des revendications salariales importantes et un

manque d'attrait pour l'école rurale, dont les postes (y compris les directions) sont moins bien rémunérés que les postes en écoles urbaines.

2.4.2.2 L'éducation rurale une histoire singulière

L'éducation rurale a une existence spécifique et reconnue au sein du système éducatif. Elle est d'abord caractérisée par une histoire singulière, qui est transmise aux enseignants ruraux lors des formations au Centre Agustín Ferreiro. Cette histoire est marquée par la volonté d'égalité exprimée par le système public d'éducation entre le milieu rural et le milieu urbain, égalité qui au début du XX^{ème} siècle était loin d'être obtenue et qui a justifié la prise en compte de spécificités du milieu rural. C'est en particulier dans les années 30 – 40, face à la pauvreté, à l'exode rural, aux carences éducatives du milieu rural que l'éducation rurale a construit ses fondements qui perdurent aujourd'hui dans l'identité collective, même si les politiques éducatives ont changé. Ce sont dans les programmes de 1949 que ces fondements ont été exprimés. Le débat a été et reste vif quant à savoir s'il s'agit réellement d'une proposition éducative spécifique ou d'une « simple adaptation » au milieu rural.

“Durante años se ha venido discutiendo la legitimidad de la expresión educación rural, poniendo en duda que haya motivos suficientes para considerarla una especialidad con derecho de existencia en el vocabulario oficial y en los organigramas. Para muchos autores, que sostienen que la educación básica tiene objetivos comunes a todos los futuros ciudadanos, ofrecer una educación rural puede constituir una verdadera discriminación (...) Con un enfoque más teórico, ciertos autores consideran que la adjetivación del sustantivo educación es siempre limitante y conduce a la vigencia de planteamientos que terminan por establecer subsistemas de educación de segunda clase... Parecería que las posiciones podrían reducirse a dos: la de quienes defienden la existencia de la educación rural y la de quienes están sólo dispuestos a que se hable de una educación en el medio rural, sin que eso implique necesariamente la especificidad de contenidos, materiales, métodos, ni, consecuentemente, la formación diferenciada de los educadores, la existencia de servicios técnicos especializados, etcétera” (Soler, 1996, cité par Santos, 2006, p. 3)

« Pendant des années, le débat sur la légitimité de l'expression “éducation rurale” est revenu, mettant en doute le fait qu'il existe des motifs suffisants pour la considérer comme une spécialité ayant le droit d'exister dans le vocabulaire officiel et dans les organigrammes. Pour beaucoup d'auteurs qui soutiennent que l'éducation élémentaire a des objectifs communs par

rapport à l'avenir de tous les citoyens, offrir une éducation rurale peut constituer une vraie discrimination (...) D'un point de vue plus théorique, certains auteurs considèrent que l'ajout d'un adjectif au mot « éducation » est toujours limitant et renforce le discours sur des sous-systèmes d'éducation de la deuxième classe... Il semblerait qu'il existe finalement deux positions: une qui défend l'existence de l'éducation rurale et une autre qui se limite à parler d'une éducation dans le milieu rural, sans que cela n'implique nécessairement une spécificité de contenus, de matériels, de méthodes, par conséquent, une formation différenciée des enseignants et l'existence de services techniques spécialisés. »

Les congrès des enseignants ruraux de 1933 puis de 1944 ont permis d'établir un diagnostic des difficultés, carences et besoins du milieu par l'expression des enseignants eux-mêmes. Julio Castro, figure emblématique de l'éducation rurale uruguayenne faisait ce diagnostic en 1939 dans son ouvrage « lutte contre l'analphabétisme »:

“Especialmente algunos problemas del campo son poco conocidos u olvidados y han llevado a realizar para el país desde hace muchos años una política dirigida y orientada por la ciudad (...) Por otra parte, se conoce la realidad nacional como se conoce un país de turismo: desde la carretera o la vía del ferrocarril. Así los rancharíos, la vida miserable de los trabajadores de la tierra, la desolada y horizontal vida de los peones de las estancias, escapan al conocimiento corriente.” (Castro, 1940, cité par Santos, 2006, p.6)

« En particulier, quelques problèmes de la campagne sont peu connus ou oubliés, ce qui a conduit le pays depuis de nombreuses années à mettre en œuvre une politique dirigée et orientée vers la ville (...) Par ailleurs, on connaît la réalité nationale comme on connaît un pays dans lequel on fait du tourisme : depuis la route ou la voie de chemin de fer. Ainsi, les misères, la vie misérable des travailleurs de la terre, la vie monotone et désolée des ouvriers agricoles échappent à la connaissance courante. »

Durant ce même congrès, les enseignants ruraux avaient un discours plus politique :

«Decían los maestros de la Federación de Asociaciones Magisteriales, en el Congreso de Maestros de 1944: “Pese a la precariedad de los medios, las condiciones del magisterio podrían desarrollar obra de peso, si no fuera porque todo está determinado por el latifundio, dueño y señor en medio de la nación, causa fundamental de tal miseria. Cada vez que se ataca el estudio

de un problema escolar en este medio, ya sea social, económico, político, cultural, técnico estrictamente, el maestro cae en la mención, estudio y condena del latifundio que está comiendo la propia vida del país. Y de ahí que entre las propias conclusiones fundamentales del Congreso, éste diga que sostiene como doctrina la limitación del latifundio y la distribución de la tierra sobre el principio de “la tierra para quien la trabaje””. (Demarchi, Richero, 1999, cités par Santos, 2006, p. 6)

« Lors du congrès des maîtres de 1944, ceux de la fédération des associations d’enseignants disaient ceci : « Malgré le peu de moyens, les enseignants pourraient développer un travail de poids si tout n’était pas déterminé par la grande propriété rurale, propriétaires et « seigneurs » de la nation qui sont la cause d’une telle misère. Chaque fois qu’on s’attaque à l’étude des problèmes scolaires, qu’ils soient d’origine sociale, économique, politique, culturelle ou strictement technique, l’enseignant tombe dans l’étude et la condamnation de la grande propriété rurale qui « mange » la vie du pays. Le Congrès, dans ses principales conclusions, soutient comme doctrine la limitation de la grande propriété et la redistribution de la terre selon le principe : la terre à celui qui la travaille ».

Suite à ce constat, un certain nombre d’actions en faveur de l’éducation rurale furent mises en œuvre, sous l’impulsion d’Agustín Ferreiro, Reina Reyes et d’autres enseignants ruraux : fermes-écoles (écoles productives), missions socio-pédagogiques, création de la section « éducation rurale », création de l’école normale rurale, expériences qui ont été très stimulantes quant à la production intellectuelle et théorique sur l’éducation rurale, production qui a largement dépassé les frontières de l’Uruguay. Ferreiro fut un des précurseurs uruguayens d’une didactique spécifique à l’école rurale, liée à la à la structure multi cours des classes et à l’ensemble des ressources et des espaces du milieu rural qui peuvent être utilisés didactiquement.

“Como parte de esa base, está planteada la necesidad de proponer situaciones didácticas que supongan una problematización, que hagan recorrer caminos no recorridos previamente. Adelantándose a la didáctica de la problematización, Ferreiro establece que toda actividad “debe ser un problema y no un simple ejercicio”, para lo cual, una vez más, no pretende depositar la exigencia en el maestro, sino en un sistema que debería proveerle de insumos para tal tarea.”(Santos,XXXX p.11)

« A la base, il est nécessaire de proposer des situations didactiques qui supposent une problématisation qui conduit à parcourir des chemins jusque là non parcourus. En allant plus loin vers la didactique de la problématisation, Ferreiro propose que toute activité « soit un problème et non un exercice simple » lequel, une fois de plus, ne repose pas sur l'enseignant mais sur un système qui devra lui fournir des outils pour réaliser le travail. »

Cette vision de l'école rurale lui confère donc une spécificité sociale et une spécificité didactique qui sont intimement liées. L'action de l'école rurale est dirigée vers les enfants mais aussi les adolescents et les adultes de la communauté rurale, ce qui constitue pour Ferreiro la clé de la pédagogie rurale. Les fondements de l'école productive de Ferreiro sont développés dans son œuvre de 1946 "La Enseñanza Primaria en el Medio Rural". Pour lui, la mission fondamentale de « l'école productive » est d'étendre son influence à la communauté afin que chacun de ses membres puisse faire face à sa propre subsistance et à celle de sa famille. Au sein de l'école doit donc se constituer une « commission » réunissant enseignants, agronomes, techniciens agricoles et représentants de l'université afin de construire un programme spécifique pour l'école face aux besoins du milieu. Les écoles sont donc, en quelque sorte, des fermes expérimentales qui bénéficient d'appuis scientifiques et techniques et qui ont à leur disposition un ouvrier agricole. Dans cette « école ferme » sont dispensées, en plus de la scolarité élémentaire, des formations diverses, en particulier à destination des femmes rurales. La nourriture proposée à la cantine doit être produite par l'école ferme dans un esprit d'autosuffisance alimentaire. Au-delà de la formation technique et de la production alimentaire, l'école-ferme doit également « produire » du capital social:

“El proyecto de Escuelas Granja en su sustento pedagógico concibe a la Escuela Rural como una institución educativa al servicio de la comunidad y como un espacio compartido que permite establecer valores y revitalizar identidades reafirmando la idea de que la pedagogía opera sobre la identidad... Acordamos entonces que la pedagogía es el eslabón clave para generar conocimiento pedagógico específico, para contribuir a un abordaje interdisciplinario de la Educación y para proponer y construir horizontes más humanos. Es una construcción discursiva o teórica sobre lo educativo que articula procesos de circulación culturales, relaciones humanas.” (Ubal et Piriz, 2009, cités par Quintian et Vitancurt, 2010, p.6)

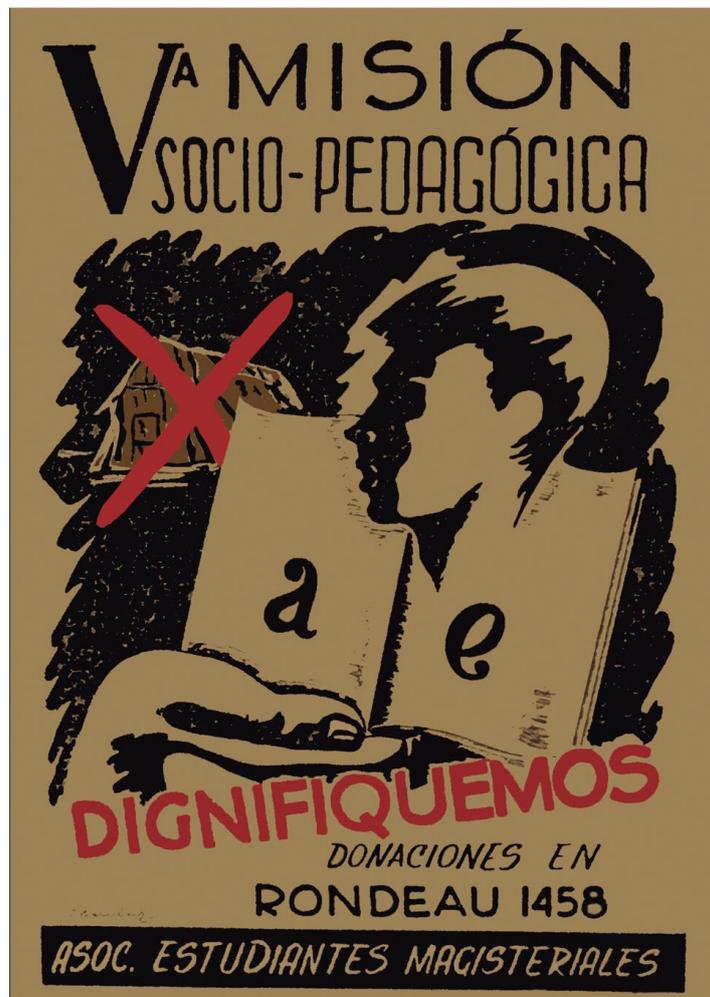
« Le projet d'écoles-fermes conçoit l'école rurale comme une institution éducative au service de la communauté et comme un espace partagé qui permet de construire des valeurs et de

revitaliser des identités en réaffirmant l'idée que la pédagogie agit sur l'identité. Nous convenons alors que la pédagogie est un élément-clé pour générer une connaissance pédagogique spécifique, pour contribuer à une conception interdisciplinaire de l'éducation, pour proposer et pour construire des horizons plus humains. C'est une construction réfléchie ou théorique sur l'éducatif qui articule les processus culturels, de relations humaines. »

Les missions socio-pédagogiques, mises en place à partir de 1945 consistaient en une intervention éducative dans les communautés qui présentaient un indice élevé de pauvreté et de vulnérabilité sociale et visaient à améliorer la qualité de la vie des habitants à partir d'actions pédagogiques. Ces missions étaient assurées par des étudiants des écoles normales accompagnés de leurs enseignants et des étudiants à l'université qui se rendaient dans les communautés et qui, en ce qui concerne les futurs enseignants mettaient en œuvre des actions d'alphabétisation. Pour Edith Moraes, directrice générale du conseil d'éducation primaire, les traces laissées dans l'identité enseignante par ces missions, auxquelles ont participé des personnalités comme Julio Castro sont encore aujourd'hui importantes.



Extrait du livre: "libro misionnes » ANEP, 2011, p.3, autorisation en cours



Version retouchée de l'affiche de la cinquième mission socio-pédagogique à "pueblo Fernandez", réalisée par Carlos Escobar, collection particulière

Extraite du livre: "libro misionnes" ANEP, 2011, p.21, autorisation en cours

Les programmes de 1949 élaborés lors d'un congrès par les enseignants ruraux et validés ensuite par le conseil d'éducation, sont une autre forme de concrétisation de volonté politique de développement rural. Un certain nombre de points fondateurs de ces programmes méritent d'être soulignés :

- La prise de conscience des limites du « pouvoir » de l'éducation qui doit s'inscrire dans un ensemble socio-politico-économique
- L'acceptation de la nécessité d'une éducation rurale spécifique qui confère à l'école rurale les rôles suivants :

a) Fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.).

- b) Dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio.
- c) Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, **PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO.**
- d) Proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.).
- e) Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar.
- f) Cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina.
Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social.
- h) Jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio.
- i) Iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común.

La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que la Escuela es la casa del pueblo.” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 258, 259, cité par Santos, 2006, p. 9)

« a) Renforcer chez l'enfant, face à l'individualisme ambiant, l'esprit de sociabilité (coopération, activités en commun...).

b) Faire participer le groupe social à l'activité de l'école afin de renforcer les liens communautaires.

c) Faire émerger dans le voisinage l'idée selon laquelle l'école appartient au peuple, parce que c'est la maison des « fils du peuple ».

d) Faire vivre des activités dans les « foyers ruraux » par l'intermédiaire des élèves (clubs, ligues...).

e) Créer des activités d'ordre social et d'intérêt collectif, qui devront avoir comme centre l'école.

f) *Coopérer dans les activités du foyer et de la petite production domestique, en contribuant à élever le niveau de vie de la famille paysanne.*

g) *Réaliser, pour tout le groupe social, des activités d'ordre sanitaire, artistique, etc...*

h) *Hiérarchiser la vie rurale afin d'éviter la fuite des paysans et leur immigration à la ville, en contribuant à créer des modes de vie qui résolvent ses problèmes, sans qu'ils se sentent obligés d'abandonner son milieu.*

i) *Initier et impulser des travaux d'intérêts collectifs, en faisant en sorte qu'ils soient mis en œuvre grâce à la participation de tous...*

L'École doit intervenir dans la vie de la communauté et agir en lui laissant les portes ouvertes. L'édifice scolaire doit être le local social, dans lequel le maître d'école est aussi celui qui initie les travaux visant à l'amélioration sociale. Pour cela, il est fondamental que le voisin s'habitue à voir l'école comme si elle était partie intime de sa maison. Actuellement, prévaut la croyance selon laquelle l'école est un lieu d'exception. Il faut substituer à ce concept, celui qui veut que l'École soit la maison du peuple. »

Ces programmes ont permis d'engager les écoles dans des actions avec les communautés.

Cependant, petit à petit dans les années 60, l'éducation rurale a été dévalorisée. Miguel Soler (1987) explique ce phénomène par le risque que représentait une éducation émancipatrice dans les campagnes, « le germe d'une éventuelle subversion » (Soler, 1987, p.72) qui aurait pu remettre en cause les structures foncières bien établies.

« En el fondo, esta secuencia de dos décadas de lucha confirma la naturaleza claramente política -en el sentido noble del término- de la acción educativa. Confirma el escaso margen de acción que tiene el maestro en áreas en que predominan estructuras injustas y las resistencias que los sectores reaccionarios opondrán a una educación dirigida al esclarecimiento de las conciencias, a la organización de la participación popular y, en definitiva, al cambio.» (Soler, 1987, p.73)

« Dans le fond, cette succession de deux décennies de lutte confirme la nature clairement politique, dans le sens noble du terme, de l'action éducative. Elle confirme l'étroitesse de la marge d'action dont dispose le maître dans les espaces dans lesquels prédominent les structures injustes et les résistances que les secteurs réactionnaires opposeront à une éducation dirigée vers le réveil des consciences, vers l'organisation de la participation populaire et, en définitive, vers le changement. »

Après la dictature durant laquelle toute cette dynamique a été stoppée, si de nouvelles actions allant dans le sens du développement rural sont nées, elles n'ont pas eu la notoriété publique ni l'appui politique qu'elles recevaient dans les années 50. Pour Limber Santos, directeur du département de l'éducation rurale, le pire ennemi de l'éducation rurale est devenu l'indifférence (Santos, 2006, p. 10) puisque dans les années 80-90, le besoin d'une éducation rurale spécifique est de moins en moins reconnu. Pourtant, en 2005, les enseignants ruraux réunis en congrès expriment la nécessité de reconstruire une structure spécifique pour l'éducation rurale, à l'intérieur du système éducatif national. Ainsi sont créés, en premier lieu le "département d'éducation rurale", le centre « Agustín Ferreiro » rouvert comme centre de formation continue et de recherche et enfin des « centres d'appui pédagogique et didactique pour les écoles rurales » (CAPDER) qui représentent le département d'éducation rurale à l'échelle départementale sont mis en place.

2.4.2.3 L'éducation rurale en Uruguay aujourd'hui : les programmes de 2008

L'éducation primaire uruguayenne s'est fixée lors de la rédaction des programmes en 2008 quatre grands objectifs :

- Eduquer les élèves pour qu'ils soient des citoyens actifs dans la construction de la démocratie sociale
- Enseigner à valoriser et partager les arts, les sciences et le savoir de la culture de l'humanité
- Développer le sens critique vis-à-vis de la connaissance et de l'information
- Former l'élève comme sujet éthique coresponsable de ses décisions

En ce qui concerne l'éducation rurale, du point de vue structurel, la politique éducative ne prévoit pas la fermeture des petites écoles rurales et le regroupement des élèves dans des structures plus grandes. Le département d'éducation rurale ainsi que le centre Agustín Ferreiro et les centres CAPDER dans chaque département sont très actifs. Durant les périodes de vacances scolaires, les enseignants ruraux sont invités à participer à des sessions de formation continue dont les contenus sont directement liés aux problématiques de l'école rurale et du milieu rural.

Cependant, l'éducation rurale ne figure maintenant dans les programmes (programmes de 2008) que dans une page de l'introduction, toute la partie curriculaire étant commune à

l'ensemble de l'éducation élémentaire. Cette page d'introduction précise des spécificités de l'éducation rurale en faisant référence à son histoire (programmes de 1949) et à ses acteurs de renom (Agustín Ferreiro, Julio Castro, Miguel Soler...). Elle met en évidence les caractéristiques de la ruralité actuelle mais justifie l'existence d'un programme commun que chaque enseignant doit adapter au contexte local.

“Este conocimiento social del medio rural no puede estar ajeno en este Programa. Los trabajos de investigación realizados por el Maestro Miguel Soler orientan a los maestros a reflexionar... “No se trata de folklorizar la enseñanza, no se trata de dar color local a las clases ni barnizar superficialmente el difícil camino hacia el conocimiento con un toque regionalista. Se trata de escoger (mejor si se hace entre todos) un punto de partida significativo para el educando”. La especificidad de la educación rural sigue siendo aún hoy tema de discusión, pero sin dejar de reconocer que uno de sus aportes más importantes al magisterio es el enfoque multigrado que habilita al maestro rural a realizar una flexibilización curricular en la organización de contenidos, sin dejar de abordar lo específico de cada grado. La unidad que ofrece este Programa sólo puede comprenderse a partir de la necesaria atención a la diversidad en todas sus dimensiones: alumnos, grados, niveles, recursos disponibles, contexto sociocultural-económico, entre otros, que definen la identidad de cada escuela rural uruguaya.” (Programa de la educación inicial y primaria, año 2008, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria, p. 13)

« Cette connaissance sociale du milieu rural ne peut pas être étrangère à ce programme. Les travaux de recherche réalisés par Miguel Soler conduisent les enseignants à réfléchir... "Il ne s'agit pas de folkloriser l'enseignement, il ne s'agit pas de donner une couleur locale aux classes, de vernir superficiellement le difficile chemin vers la connaissance avec une touche régionaliste. Il s'agit de choisir (c'est mieux si cela est réalisé entre tous) un point de départ significatif pour l'élève". La spécificité de l'éducation rurale est encore aujourd'hui sujet de discussion, mais il faut reconnaître l'un de ses apports les plus importants : le multi cours qui rend capable l'enseignant rural de réaliser un assouplissement curriculaire dans l'organisation des contenus, tout en respectant la spécificité de chacun des cours. L'unité qu'offre ce programme ne peut se comprendre qu'à partir de l'attention nécessaire à la diversité dans toutes ses dimensions : des élèves, des cours, des niveaux, des ressources disponibles, du contexte socioculturel, économique, entre autres, qui définissent l'identité de chaque école rurale uruguayenne. »

Aujourd'hui, plus de la moitié des écoles publiques sont des écoles rurales, elles sont plus de 1100, réparties sur l'ensemble du territoire national, en particulier à l'intérieur du pays. 21000 élèves sont scolarisés dans ces écoles, ce qui représente moins de la moitié des élèves car l'effectif moyen des écoles rurales est très bas, beaucoup d'écoles ont moins de 10 élèves et sont dans leur grande majorité des classes uniques. (Santos, 2012) Les écoles s'organisent alors pour réaliser des regroupements, c'est-à-dire la mise en commun de projets, d'actions éducatives particulières qui permettent aux élèves de se mélanger à d'autres et aux enseignants de rompre avec l'isolement professionnel.

Malgré les changements de politiques éducatives, l'esprit des programmes de 1949 restent dans la mémoire collective des enseignants ruraux uruguayens, les pratiques pédagogiques des enseignants témoignent de l'histoire et de l'école productive d'Agustín Ferreiro, les liens entre l'école et la communauté rurale ne sont pas distendus et l'école rurale reste dans de nombreuses communautés un centre de référence de l'administration. De nombreuses écoles rurales ont encore des petites structures de productions agricoles, en particulier des serres et bénéficient de l'appui technique et financier d'ONG (organisations non gouvernementales).

Ecole rurale n° 5 et 25, département de Flores, juin 2012



Au sein du conseil de l'éducation primaire, la tension entre la préoccupation d'une éducation équitable entre milieu urbain et milieu rural et la prise en compte des spécificités territoriales est vive.

« Los maestros rurales responden cotidianamente a este desafío, innovando y creando prácticas educativas alternativas, aun cuando no tienen recursos ni formación para ello. Sin embargo, toda esa riqueza experiencial tiene pocas posibilidades de sistematizarse. El esfuerzo de los

maestros corre el riesgo de perderse “como una gota de agua en el mar”, tal como lo expresaba la Maestra María Espínola Espínola en 1933. Las políticas educativas no han acusado recibo de este desafío. Comprometerse a desencadenar nuevos acuerdos que enfrenten el problema es la difícil pero necesaria tarea que todos deben emprender. Una tarea que implica demostrar una vez más que la consecución de la igualdad no supone la aplicación de una política educativa homogénea. La experiencia de los últimos diez años indica lo contrario: una propuesta educativa homogénea que ha produce y sigue produciendo constantes desfasajes con aquello que maestros, niños y comunidad rural demandan y necesitan. » (Santos, 2006, p. 15-16)

« Les enseignants ruraux répondent quotidiennement à ce défi, en innovant et en créant des pratiques éducatives alternatives, même s'ils n'ont pas de ressources ni de formation pour cela. Cependant, toute cette richesse de l'expérience a peu de possibilités d'être systématisée. Les efforts des enseignants risquent de se perdre "comme une goutte d'eau dans la mer", comme l'exprimait Marie Espínola Espínola en 1933. Les politiques éducatives n'ont pas reconnu ce défi. S'engager à négocier de nouveaux accords qui font face au problème est la tâche difficile mais nécessaire que nous devons tous entreprendre. Une tâche qui implique de démontrer encore une fois, que l'obtention de l'égalité ne passe pas par l'application d'une politique éducative homogène. L'expérience des dix dernières années montre le contraire : une politique éducative homogène a produit et continue à produire des déphasages constants, des demandes et des besoins des enseignants, des enfants et des communautés rurales. »

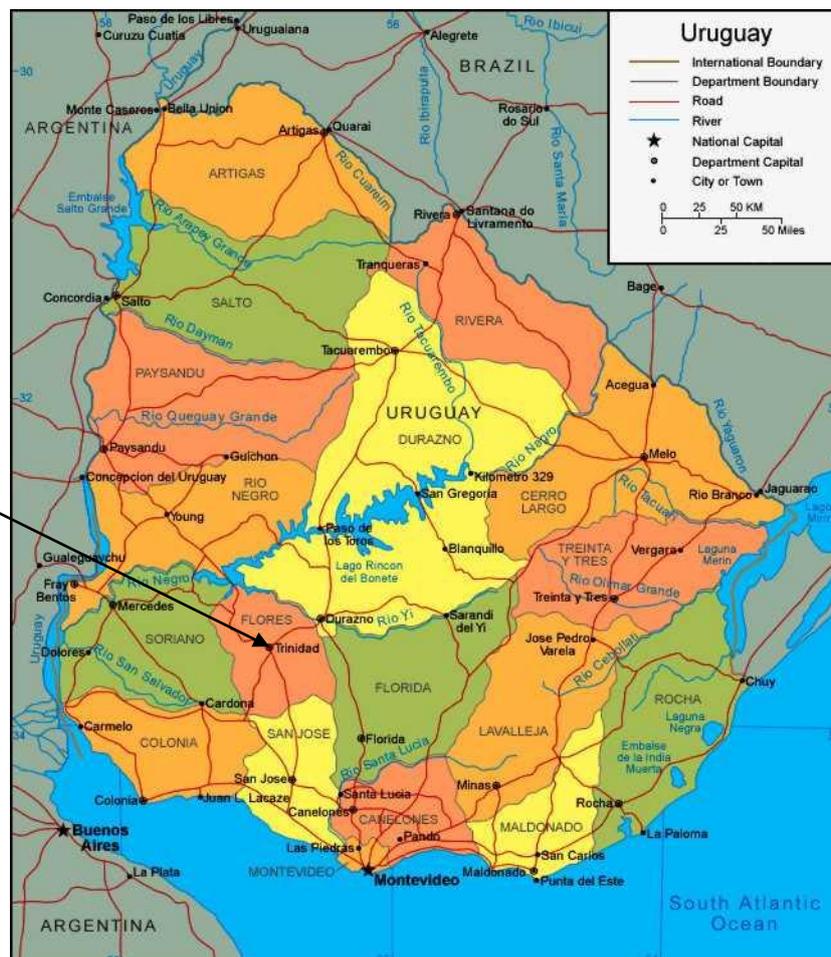
Cependant, toutes les écoles, rurales ou non, bénéficient des plans d'appui mis en place au niveau national. Nous pouvons citer le plan CEIBAL, qui permet l'équipement de chaque élève avec un petit ordinateur très fonctionnel nommé XO, la connexion de chaque école et la mise en ligne de très nombreux outils pour les élèves et pour les enseignants.

Ecole rurale n° 15, Cerro Colorado, Flores



D'autres plans « pro arte » pour le développement des arts et pratiques artistiques à l'école, « pro leer » pour améliorer l'apprentissage de la lecture et fournir de nombreux outils sont très appréciés des enseignants. En juillet 2013 par exemple, tous les élèves des écoles rurales étaient invités à assister à la représentation d'un opéra au théâtre de Montevideo, manifestation prise en charge par l'Administration Nationale d'Education Primaire. Les écoles rurales bénéficient également d'actions de formation ou de sensibilisation mise en œuvre par des universitaires dans le cadre de leur mission d'extension. Durant ce même mois, les élèves de cinq écoles rurales réunies lors d'une journée de regroupement ont assisté à des interventions sur le thème des plantes natives d'Uruguay, de la construction traditionnelle des maisons. La dynamique d'ouverture des écoles rurales est donc forte, de l'initiative des enseignants, du conseil de l'éducation primaire et des universitaires de l'Université de la République.

2.4.3 Le département de Flores



2.4.3.1 Quelques données générales

Selon le recensement de 2011, le département de Flores compte 25050 habitants, ce qui représente 0.8% de la population du pays. Il fait partie des départements les moins peuplés du pays. La distribution de la population selon les classes d'âge est la suivante : 20.5% a moins de 14 ans, 21.9% a de 14 à 29 ans, 42.3% entre 30 et 64 ans et 15.5% ont plus de 65 ans, ce qui montre une population relativement jeune. C'est un département qui présente un des taux les plus bas de pauvreté (5% alors que la moyenne nationale est de 12%).

L'emploi est important dans le département, le taux de chômage est de 5%. La population du département vit majoritairement à Trinidad, la ville principale du département (85.5% de la population du département vit à Trinidad). Ce département dispose d'un réseau routier relativement satisfaisant qui relie Trinidad, la ville principale aux villes voisines (Durazno, San José...) dans les zones rurales, les chemins ne sont pas goudronnés et les transports en commun absents. Cependant, l'amélioration de l'état des chemins et l'équipement des ménages en véhicule facilitent l'accès des personnes vivant en milieu rural à Trinidad, ville qui concentre la plupart des services sociaux et administratifs (hôpital, maison de retraite, lycée général et technologique...)

Le principal secteur d'activité de Flores est celui des services (services sociaux, santé) qui représente 37.4% des emplois. Suit l'activité de production agricole (17.9% des emplois), qui occupe 505842 hectares. La part de la production agricole dans l'activité économique du département est supérieure aux moyennes nationales.

Répartition des emplois par secteurs d'activité en 2012

	Agriculture	Industrie	Commerces et services
Flores	17,9%	19,9%	62,2%
Total pays	8,4%	21,3%	70,3%

Encuesta Continua de Hogares 2012, modifié par l'auteur

Dans le département de Flores sont dénombrées 875 exploitations agricoles dont 10% exploitent moins de 20 hectares. A l'opposé, les exploitations de plus de 1000 hectares

représentent 16% du total des exploitations du département, ce qui est dessus des moyennes nationales. Ce département dispose de nombreuses zones de terres très fertiles et surtout d'un réseau hydrographique qui permet l'utilisation importante de l'irrigation.

Répartition des exploitations agricoles selon leur taille au niveau national et départemental

En hectares		1 à 19	20 à 99	100 à 199	200 à 499	500 à 999	1000 à 2499	Plus de 2500	Total
National	taille	12.274	12.657	5.540	6.473	3.808	2.970	1.168	44.890
	pourcentage	27,3	28,2	12,3	14,4	8,5	6,6	2,6	100
Flores	taille	85	197	115	173	165	102	38	875
	pourcentage	9,7	22,5	13,1	19,8	18,9	11,7	4,3	100

Recensement général agricole 2011

Si traditionnellement, les exploitations se consacrent surtout à l'élevage (vaches à viande, à lait, ovins, en particulier pour la production de la laine), les grandes exploitations industrielles sont productrices de soja, blé, maïs, sorgho et orge. Ces productions très rentables renforcent la spéculation foncière, la taille des exploitations industrielles ne cesse de croître et le nombre d'exploitations familiales de décroître.

2.4.3.2 L'éducation dans le département de Flores

Si pratiquement tous les enfants de plus de 5 ans sont scolarisés (95% dans le département de Flores), la scolarisation des enfants de 4 à 5 ans s'est fortement développée entre 2006 et 2012, du fait de l'obligation pour les écoles rurales d'accueillir les enfants à partir de 4 ans. En 2012, 90.8% des enfants de 4 à 5 ans sont scolarisés dans le département de Flores (enquête sur les foyers, 2012). Par contre, la scolarisation des jeunes de 13 à 17 ans, puis de plus de 18 ans est en dessous des moyennes nationales.

Répartition de la population de plus de 25 ans selon le niveau d'étude et le sexe au niveau national et départemental

	Flores			national		
	homme	femme	Total	homme	femme	Total
Niveau primaire (6 ^{ième})	43,7%	43,1%	43,4%	35,7%	35,6%	35,7%
Niveau élémentaire (8 ^{ième})	27,4%	23,7%	25,5%	23,1%	18,5%	20,7%
Bachelier	14,7%	18,9%	16,9%	18,4%	20,0%	19,3%
Diplôme technologique	4,5%	2,4%	3,4%	6,1%	3,8%	4,9%
Formation enseignant	1,0%	6,9%	4,1%	1,0%	5,5%	3,4%
Formation supérieure non universitaire	2,1%	2,0%	2,1%	2,4%	2,8%	2,6%
Formation universitaire	4,5%	4,8%	4,6%	10,8%	11,7%	11,3%
« master »	,4%	,5%	,5%	1,2%	1,4%	1,3%
Troisième cycle.	,0%	,0%	,0%	,1%	,1%	,1%
Aucune formation	1,5%	1,7%	1,6%	1,2%	1,4%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Recensement 2012

Le niveau d'études de la population de Flores de plus de 24 ans est variable selon le sexe : nous pouvons observer la plus forte proportion de femmes dans les niveaux supérieurs mais qui est fortement influencée par la part des femmes faisant des études d'enseignant. La proportion générale des personnes faisant des études supérieures est assez faible, ce qui peut être lié au peu d'opportunités qui existent pour faire localement des études supérieures. Ce phénomène mériterait d'être étudié plus finement et comparé aux résultats obtenus par l'Observatoire Ecole et Territoire en France auprès des jeunes ruraux. Notons que selon l'inspection départementale, les niveaux d'études des personnes de plus de 24 sont liés au territoire : les jeunes de la ville de Trinidad font davantage d'études supérieures que ceux des zones rurales. Enfin, signalons que 97% de la population de plus de 15 ans sait lire et écrire. (Centre CAPDER, 2012) En milieu rural sont réparties 26 écoles rurales dont une est un internat rural ; les parents dont les métiers ne leur permettent pas d'assurer la vie quotidienne (travail saisonnier, itinérant) peuvent y inscrire leurs enfants à partir de 4 ans. Les enseignants de ces écoles rurales (qui sont en grande majorité des enseignantes) forment un groupe actif et uni. Tous les mois, de leur plein gré, ils se réunissent autour d'un maté et échangent sur leurs pratiques. Cette dynamique locale facilite l'intégration des

nouveaux enseignants et donne un cadre convivial à l'expression de difficultés ou de demandes. Le dynamisme et l'écoute de l'enseignante CAPDER pour répondre efficacement aux demandes des enseignants sont des aspects importants de la vie du groupe des enseignants ruraux du département.

2.4.3.3 Conclusion partielle

L'emprise de l'agriculture industrielle est donc très forte en Uruguay et en particulier dans le département de Flores et fait suite à une histoire agricole dominée par la grande exploitation. L'éducation rurale a historiquement réfléchi et travaillé avec indépendance dans un objectif émancipateur assumé. Aujourd'hui, malgré la tendance à l'homogénéisation de l'éducation, le département d'éducation rurale et les enseignants ruraux continuent de revendiquer une identité, des spécificités et des pratiques liées aux problématiques du monde rural.

3 Méthodologie

3.1 Le choix d'une approche ethnographique

S'intéresser à l'identité professionnelle des enseignants pour en comprendre les évolutions, les changements et les facteurs qui influencent ces changements implique de donner la parole aux enseignants mais aussi de comprendre le contexte de mise en œuvre de leur activité professionnelle. Le choix d'une enquête ethnographique s'est donc imposé du fait de la problématique. L'objectif était de prendre en compte la singularité du parcours et des processus identitaires de chacun des enseignants et d'envisager alors la diversité des processus mais aussi d'éventuelles convergences. Afin de mettre en œuvre cette enquête ethnographique, nous avons choisi de réaliser un échantillonnage dont la cohérence est territoriale: sur un territoire donné, nous avons enquêté auprès des enseignants d'écoles rurales de une ou deux classes d'un même territoire qui étaient volontaires et cela sur cinq territoires distincts. L'unité territoriale permet de se situer dans un réseau d'interconnaissances, condition essentielle de la pratique d'une enquête ethnographique. « Sans interconnaissance, pas de terrain, pas d'enquête ethnographique. C'est là une règle d'or qui ne souffre aucune exception. C'est la condition, du côté du milieu enquêté, pour faire jouer la « dynamique » de l'enquête, la transformation de l'enquêteur en allié ou en ennemi potentiel, la possibilité d'enchaîner les entretiens et d'observer les interactions personnelles. » (Beaud, Weber, 2010, p.275). D'autre part, notre objectif était de prendre en compte la diversité des processus sur un même territoire, ainsi d'« annuler » le territoire en tant que variable et de pouvoir dans un second temps, mettre en perspective plusieurs territoires. Il a été nécessaire de vérifier, avant les entretiens que les espaces pressentis pour enquêter étaient bien des territoires comme nous l'avons défini plus haut (ce qui signifie l'existence d'une territorialité partagée par les habitants) et d'en percevoir les problématiques. Une autre condition de l'enquête ethnographique est la longue durée. (Beaud, Weber, 2010, p. 277) Cette condition s'imposait d'elle-même d'une part pour réaliser une première « monographie » du territoire, ensuite pour contextualiser les entretiens ethnographiques par l'observation. « Faire du terrain, c'est avoir envie de se colleter avec les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus, les processus sociaux. » (Beaud, Weber, 2010, p. 13)

Chacun des entretiens a donc été réalisé au cours d'une semaine de présence et d'observation dans l'école. « [...] Les entretiens ne sont pas « isolés » ni autonomisés de la situation d'enquête. Les enquêtés sont resitués dans leur milieu d'interconnaissance. Ils prennent place et sens dans le contexte [...] (Histoire longue de la région, histoire des lieux, histoire des personnes). Ils s'appuient sur des observations préalables et, en retour, guident les observations à venir. Entretiens et observations font progresser l'enquête de concert. Il n'existe pas de coupure entre eux. » (Beaud, Weber, 2010, p. 155)

3.2 La collecte et le traitement des données

L'unité territoriale a permis de « s'installer » un ou deux mois dans ce même territoire, en habitant chez les enseignants, en ayant des pratiques sociales partagées avec les enquêtés, les parents d'élèves, les voisins. Entre les pratiques de jardinage, les problèmes d'élevage, les recettes de cuisine et l'éducation des enfants, les sujets de conversation n'ont pas manqué. Les gens ont également souhaité « profiter » de la présence d'une personne étrangère pour questionner, mieux connaître la vie en France, la culture française et toutes les petites choses qui émaillent la vie quotidienne dans un pays. Ils ont comparé, expliqué leur propre vie quotidienne, leur culture. De nombreuses soirées, des repas festifs, réunions ont contribué à alimenter l'enquête ethnographique. Une grande partie de cette enquête a eu lieu dans les écoles, dans les salles de classe, à la cantine. L'objectif de l'observation était de repérer à travers la décoration de la classe, l'équipement de l'école, les objets familiers des élèves, les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves, l'enseignant et les parents, les élèves entre eux, la présence du territoire et l'expression de la territorialité. La présence d'une personne étrangère dans l'école et dans la classe a considérablement modifié le déroulement des journées de classe. Il n'a donc pas été possible d'utiliser ces observations pour travailler sur les pratiques quotidiennes des enseignants. Elles donnent cependant des informations sur l'image que l'enseignant souhaite donner de lui-même, de sa représentation du « bon enseignant ». La présence dans la classe et la bienveillance qui s'installe au cours de la semaine a permis de réaliser les entretiens dans un climat de confiance. Les enquêtés étaient invités à parler :

- De leur enfance (scolarité, rapport avec le monde rural)
- De leurs motivations à devenir enseignants

- De leur parcours d'enseignant, en particulier de leur rencontre avec l'école rurale et avec le milieu rural
- De leur position actuelle, vis-à-vis du monde rural, de l'école rurale
- De leurs pratiques professionnelles

Ces entretiens ont ensuite été retranscrits en français. Ce choix méthodologique a ses limites puisque la traduction de l'oral espagnol à l'écrit français a conduit à perdre de la richesse du discours. Il a cependant présenté l'avantage de son opérationnalité.

L'ensemble des entretiens a ensuite été analysé selon la méthode de l'analyse des contenus. (Bardin, 2007) Les catégories construites grâce à cette méthode (Cf. grille d'analyse, en annexe) ont ensuite été codifiées selon le critère de leur présence (1) ou absence (0) pour chacun des entretiens. « Dans l'analyse qualitative, c'est la présence ou l'absence d'une caractéristique de contenu donnée ou d'un ensemble de caractéristiques, dans un fragment de message, qui est prise en considération. » (Bardin, 1991, p. 24) Le traitement statistique de ces données a fait appel à trois méthodes :

- le tri à plat qui renseigne sur la proportion des deux modalités (présence/absence) pour chacune des catégories
- des tableaux croisant deux catégories pour en établir les liens, ce qui est particulièrement intéressant pour identifier des particularités par territoire ou les convergences entre les territoires.
- des analyses des correspondances multiples permettant d'établir des correspondances entre des groupes de catégories en créant de nouvelles variables synthétiques et de hiérarchiser par leur contribution relative l'importance de certaines variables par rapport à d'autres. Cette analyse est utilisée ici pour dégager des résultats synthétiques mettant en évidence des convergences de processus entre les individus.

L'emploi d'outils statistiques quant au traitement de données qualitatives ne doit pas laisser penser qu'une généralisation des résultats soit possible. Il s'agit bien de repérer dans l'échantillon de 43 personnes des proximités ou des écarts de processus identitaires mais qui ne recouvrent pas la totalité des processus dans lesquels tout enseignant rural pourrait se reconnaître.

3.3 Intérêts et difficultés d'une analyse comparée

Travailler à l'échelle internationale a été une opportunité proposée par le projet international I+D+I, déjà mentionné p. 32). Cette opportunité présentait beaucoup d'intérêt pour cette étude parce qu'elle permettait d'élargir la diversité des processus identitaires par la diversité des territoires et des systèmes, diversité dont nous n'aurions pas bénéficié en restant en France, mais aussi de mieux comprendre et de rapporter à d'autres réalités ce que nous observons en France : « L'Autre fait tour à tour figure de modèle à imiter, de repoussoir, de miroir déformant permettant de mieux se comprendre soi-même. Tantôt rapporté à soi dans un mouvement universaliste d'assimilation, l'autre devient aussi une véritable figure de l'altérité, qui intéresse justement par sa radicale différence. » (Raveaud, 2007, p. 377) Si les classifications et évaluations internationales utilisées par les Etats dans la recherche de « qualité » et d'« efficacité » des systèmes éducatifs sont l'objet de nombreuses critiques quant aux pressions qu'elles légitiment (Osborn, 2001, p.1), les démarches ethnographiques dans les approches comparatives permettent de respecter les singularités et la diversité. « Des travaux comportant souvent une dimension ethnographique mettent l'accent sur la persistance de cultures éducatives bien distinctes, reflétant des histoires singulières, se traduisant par des missions distinctes attribuées à l'école, transmettant des façons de penser, d'être et de sentir d'autant plus fortes qu'elles sont tenues pour acquises. Ils s'attachent à mettre en évidence l'effet du contexte sur les pratiques et les résultats scolaires. » (Raveaud, 2007, p. 383) L'approche comparative permet également de donner encore plus de sens à d'éventuelles convergences de processus.

Cependant, travailler dans un objectif comparatif pose un certain nombre de problèmes méthodologiques. La question de « l'équivalence conceptuelle » (Osborn, 2001) est essentielle. « L'un des défis majeurs pour la recherche comparée est de fournir des définitions conceptuelles qui possèdent un équivalent, quoique pas forcément un sens identique, dans des cultures différentes » (Osborn, 2001, p. 6) Il nous a donc paru nécessaire de procéder lors de l'analyse des données et de stabilisation du cadre théorique à une étape de validation par des sociologues et psycho-sociologues de chacun des deux pays d'Amérique Latine concernés, confirmant l'existence de concepts « équivalents » dans chacun des pays. « Dans un article moins récent, Dujoyes & Rokkan (1954) suggéraient

qu'une approche efficace de l'équivalence reposait sur une conception de l'étude impliquant une collaboration entre des membres bien informés des sociétés participantes. Ils indiquaient un certain nombre de manières de faire, mais concluaient que de loin l'approche la plus directe de l'équivalence était le modèle de "progrès conjoint par accord" (joint-development-concurrent) où la conception de la recherche implique conjointement des collaborateurs de différentes cultures, où l'étude est conduite plus ou moins simultanément au sein de ces cultures. » (Osborn, 2001, p. 8) Cette démarche est méthodologique mais aussi éthique. Eclairer et analyser des situations chiliennes ou uruguayennes avec un regard français mais surtout avec des concepts exclusivement français posait la question d'une universalité hypothétique des savoirs et concepts des sciences sociales françaises. Cette « universalité » des concepts est extrêmement critiquée par certains chercheurs en Amérique Latine.

« En este sentido es posible afirmar que, en todo el mundo ex colonial, las ciencias sociales han servido más para el establecimiento de contrastes con la experiencia histórica cultural universal (normal) de la experiencia europea, (herramientas en este sentido de identificación de carencias y deficiencias que tienen que ser superadas) que para el conocimiento de esas sociedades a partir de sus especificidades histórico-culturales. Existe una extraordinaria continuidad entre las diferentes formas en las cuales los saberes euro céntricos han legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias, (desviaciones respecto al patrón normal del civilizado) de otras sociedades. Afirmando el carácter universal de los saberes científicos euro céntricos se ha abordado el estudio de todas las demás culturas y pueblos a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este "deber ser" que fundamenta a las ciencias sociales.» (Lander, 2000, p. 17-18)

« Dans ce sens, il est possible d'affirmer que, dans tout le monde « ex-colonial », les sciences sociales ont davantage servi à l'établissement de contrastes appuyés par l'expérience historique de la culturelle universelle de l'expérience européenne, (identification de manques et de déficiences qui ont à être dépassées) qu'à la connaissance de ces sociétés dans leurs spécificités historiques et culturelles. Il existe une continuité extraordinaire entre les différentes manières dont les savoirs « euro-centrés » ont légitimé la mission civilisatrice/normalisatrice à partir des déficiences, (des déviations par rapport au modèle normal du civilisé) des autres sociétés. En affirmant le caractère universel des savoirs scientifiques « euro-centrés », on a abordé l'étude de

toutes les autres cultures et peuples à partir de l'expérience moderne occidentale, en contribuant de cette façon à cacher, à nier, à subordonner toute expérience ou expression culturelle qui n'a pas correspondu avec ce "devoir être" qui fonde les sciences sociales. »

3.4 Multi référentialité des concepts et multi référentialité de l'étude

Travailler avec des concepts tels que l'identité ou le territoire nous conduit à aller chercher dans diverses disciplines des sciences humaines des définitions différentes de manière à enrichir le regard et la compréhension et nous situe à la croisée de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'anthropologie et de la géographie, dans une perspective de sciences de l'éducation. Jacques Ardoino propose une définition de l'approche multi référentielle et pose le principe de celle-ci : « L'approche multi référentielle (à ne pas confondre avec une multi dimensionnalité plus homogène, du fait même de l'évocation de la mesure à travers les dimensions, beaucoup plus répandue) est la démarche qui se propose de faire appel à des lectures plurielles d'un même objet, regardé sous différentes perspectives explicitement reconnues comme hétérogènes entre elles et non réductibles les unes aux autres.» (Ardoino, 1993, p. 6) Ainsi, du point de vue de la psychologie sociale, Erikson, en contact avec des anthropologues, Kardiner et Mead, tente de dépasser les théories centrées sur l'individu «en soulignant le rôle des interactions sociales sur la construction de la personnalité.» (Baudry, Juchs, 2006, p. 159) L'anthropologie structurale relie identité avec ethnicité. Claude Dubar sociologue, s'inspire largement des travaux de l'école de Chicago pour définir l'identité professionnelle. Quant aux géographes, ils prennent également appui sur la psychologie sociale pour tenter de stabiliser le concept d'identité territoriale, de territorialité en ajoutant la dimension spatiale du territoire. De même, aborder le monde rural nous amène à croiser l'anthropologie et son observation des civilisations paysannes, la sociologie rurale et l'étude des rapports sociaux, la géographie qui s'intéresse aux systèmes et aux structures et l'histoire. Pour Bernard Kayser, sociologue rural, « géographie et sociologie constituent deux instances, deux méthodes d'approche d'un même objet de recherche. L'une et l'autre se complètent et s'éclairent : c'est de leur intime collaboration qu'on est en droit d'attendre une vision cohérente et unifiée de la société humaine » (Kayser, 1989, p. 25) Sur le plan des méthodes également, nous constatons que l'enquête ethnographique est utilisée aussi bien par les sociologues que les anthropologues. Les géographes également y font appel. Ainsi, lorsque Guy Di Meo cherche à identifier le « territoire vécu » des habitants de la vallée

d'Aspe dans les Pyrénées orientales, il explique ainsi sa méthode : « Les questions posées à nos interlocuteurs, les thèmes d'entretien que nous leur avons soumis, nous ont successivement permis de définir leurs pratiques des lieux, de dégager l'expression très personnelle de leur territorialité, premières étapes vers la connaissance du lien spatial. » (Di Meo, 2009, p. 57) Il semble que sa méthodologie se rapproche fortement de l'enquête ethnographique.

Qu'il s'agisse de l'étude des processus identitaires, de territoire, de territorialités, c'est l'analyse des interactions entre les personnes dans un contexte particulier et inscrit dans le temps et dans l'espace et de leurs impacts qui est au cœur de cette étude, qui justifie le recours à plusieurs disciplines et l'usage de méthodes qui donnent la parole aux individus.

4 L'échantillon : 43 enseignants répartis sur 5 territoires ruraux

L'échantillonnage a été réalisé sur deux critères : celui du territoire et celui de la taille des écoles (à une ou deux classes, exceptionnellement trois). Nous avons donc un échantillon constitué de cinq sous-échantillons, chacun sur un territoire, formés par tous les enseignants des écoles de petites tailles et qui ont accepté de réaliser les entretiens et les observations. L'échantillon complet est constitué de 43 personnes qui se répartissent ainsi dans chacun des territoires :

La répartition des individus de l'échantillon par territoire étudié

Territoires	Effectifs
Ardèche (France)	8
Cerdagne (Catalogne, Espagne)	11
Chiloé (Chili)	7
Araucania (Chili)	7
Département de Flores (Uruguay)	10
Ensemble	43

Le nombre d'individus par territoire est relativement équilibré. Nous remarquons qu'en Cerdagne et dans le département de Flores, le nombre d'enseignants de l'échantillon est un peu plus élevé que dans les trois autres territoires. Ceci s'explique par la densité de population dans ces zones rurales plus élevée que dans les autres territoires.

4.1 L'âge des individus

L'âge des individus a été catégorisé en quatre tranches. Sur l'ensemble de l'échantillon, les individus se répartissent en fonction de leur âge de la manière suivante :

La répartition des individus par classe d'âge

Classes d'âge	Nombre d'individus / échantillon total
Moins de 30 ans	5/43
De 30 à 39 ans	11/43
De 40 à 49 ans	11/43
50 ans et plus	16/43

Nous pouvons observer la faible proportion d'enseignants de moins de 30 ans mais aussi la forte proportion d'enseignants de plus de 50 ans. Il existe cependant de fortes disparités par territoires.

La répartition des individus par classe d'âge et par zone géographique

	Ardèche (F)	Cerdagne (E)	Chiloé (C)	Araucanía (C)	Flores (U)	Ensemble
Moins de 30 ans	1	1	1	0	2	5
De 30 à 39 ans	4	6	0	0	1	11
De 40 à 49 ans	1	2	2	1	5	11
50 ans et plus	2	2	4	6	2	16
ensemble	8	11	7	7	10	43

En Ardèche et en Cerdagne, la classe d'âge la plus représentée, constituant la moitié du sous-échantillon ardéchois et catalan est celles des personnes trentenaires : nous retrouvons ici les caractéristiques du mouvement de « mise en désir de la campagne » (Hervieu, Viard, 1996) et de migration de personnes assez jeunes vers le monde rural de montagne.

En Amérique Latine, la répartition par âge est totalement différente. A Chiloé, il n'y a pas de personnes trentenaires : les personnes qui travaillent dans les écoles rurales sont davantage de très jeunes enseignants qui trouvent à l'école rurale le seul moyen de travailler, et des personnes plus âgées, installées durablement dans le territoire de Dalcahue et stables dans leur affectation professionnelle.

Le constat de forte représentation d'enseignants plutôt âgés est encore plus marquée en Araucania, zone dans laquelle les écoles rurales n'attirent vraiment plus les plus jeunes et ont des effectifs de plus en plus faibles face à la concurrence d'écoles privées urbaines qui ne ménagent pas leurs efforts pour inscrire les enfants ruraux et sont donc menacées de fermeture.

En Uruguay, la répartition a encore d'autres caractéristiques : la classe d'âge la plus représentée est celle des personnes de 40 ans. Ceci s'explique par l'histoire de l'éducation rurale en Uruguay : à l'époque où ces personnes d'une quarantaine d'années ont fini leurs études, elles étaient envoyées dans des écoles rurales isolées. Un bon nombre d'entre elles ont cherché à rester dans les écoles rurales tout en vivant à Trinidad pour accompagner

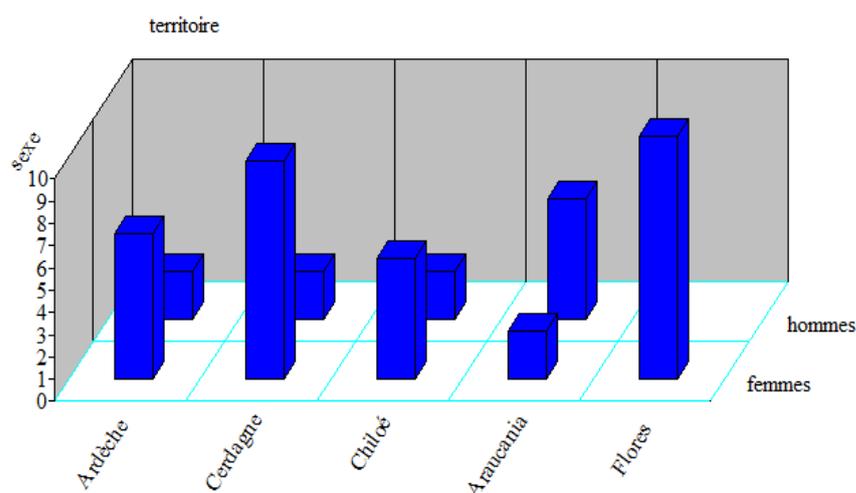
leurs enfants dans leurs études au lycée et leur éviter l'internat. Nous pouvons constater également que dans le sous-échantillon de Flores, chaque classe d'âge est représentée. Actuellement, beaucoup de jeunes font le choix de travailler dans les écoles rurales à proximité de Trinidad, ce qui leur permet de continuer à vivre en ville, dans leur famille et d'avoir un poste stable, ce qui est plus difficile à obtenir dans une école urbaine.

En conclusion, la quasi totalité des trentenaires de notre échantillon sont en Europe, nous avons donc une population plutôt jeune d'enseignants ruraux. 12 personnes sur 16 des plus anciens sont en Amérique Latine, dont 10 au Chili avec une très forte proportion en Araucania : l'école rurale chilienne n'est pas un projet d'avenir pour de jeunes enseignants, la vie en milieu rural encore moins.

4.2 Le sexe

Si sur l'ensemble de l'échantillon, nous pouvons voir une répartition hommes / femmes assez proche des statistiques françaises de la population enseignante (11 hommes et 32 femmes dans l'échantillon de 43 personnes), nous pouvons constater de grandes disparités par territoires.

La répartition hommes – femmes par territoire



Deux territoires se distinguent des autres :

- L'Araucanía : nous pouvons penser que ces écoles appartenant à la fondation catholique des maîtres, lesquels ont une mission d'évangélisation, les postes étaient de préférence confiés à des hommes.
- Flores : nous n'avons dans ce sous – échantillon que des femmes, ce qui n'est pas le cas dans l'ensemble du département et du pays. Le choix des écoles rurales à proximité de Trinidad, qui permet de travailler en école rurale et de vivre dans la ville de Trinidad est souvent réalisé dans la tension entre enseigner dans le rural par goût et accompagner les enfants dans leurs études secondaires sans rompre l'équilibre familial, ce qui est choisi par des femmes âgées d'une quarantaine d'années.

4.3 L'origine

Nous entendons par origine le lieu de l'enfance de l'enseignant. Nous avons choisi de constituer trois catégories pour caractériser l'origine des enseignants de l'échantillon:

- Les personnes qui ont grandi en milieu rural et qui ont fréquenté l'école rurale
- Les personnes qui ont grandi en milieu rural mais qui ont fréquenté l'école urbaine
- Les personnes qui sont d'origine urbaine.

Nous avons ajouté une dernière catégorie formée des enseignants qui sont originaires du territoire de l'école et qui se situent parallèlement dans la première ou la seconde catégorie. Sur l'ensemble de l'échantillon, la répartition est la suivante :

La répartition de l'échantillon par catégorie d'origine

Modalités	Effectifs / échantillon total
Origine rurale et ayant fréquenté l'école rurale	9/43
Origine rurale mais n'ayant pas fréquenté l'école rurale	9/43
Origine urbaine	25/43
Originaire du territoire de l'école	11/43

Nous observons donc majoritairement dans notre échantillon une population enseignante d'origine urbaine. Sur ce critère également, nous pouvons analyser plus finement la répartition par territoire.

La répartition des individus de l'échantillon par origine et par territoire

	Ardèche (8)	Cerdagne (11)	Chiloé (7)	Araucania (7)	Flores (10)
Origine rurale et école rurale	1	1	5	1	1
Origine rurale et école urbaine	1	3	0	1	4
Origine urbaine	6	7	2	5	5
Originaire du territoire de l'école	2	2	5	0	2

Ce tableau nous montre la proportion importante d'enseignants d'origine urbaine en Europe, mais aussi dans d'autres territoires comme l'Araucania. Dans ce territoire, zone mapuche, les enseignants sont relativement âgés, et à l'époque de leurs études, assez peu de jeunes ruraux (encore moins mapuche) avaient accès aux études supérieures permettant de devenir enseignants. La situation est un peu différente à Flores où 4 enseignants sur 10 sont d'origine rurale, mais venant de familles qui ont fait le choix pour leurs enfants de l'école urbaine. Notons cependant qu'à Flores, les enseignants d'origine urbaine sont tous originaires de Trinidad, petite ville du département qui possède une forte influence rurale, du point de vue culturel et économique.

Le cas de Chiloé est particulier : les chilotes se définissent eux-mêmes comme extrêmement attachés à leur île. Les personnes qui ont fait des études d'enseignants cherchent à rester ou revenir sur leur île (5 des 7 enseignants du sous-échantillon de Chiloé sont chilotes).

« Nous autres, chilotes, nous sommes très attachés à notre terre ! Et quand nous partons, nous voulons revenir ! Et nous partons peu ! En général, c'est pour gagner de l'argent, mais sinon, nous avons une manière d'être qui fait que nous restons là, nous ne sommes heureux qu'ici ! » (G., Chiloé)

Ils sont également anciens élèves des écoles rurales et sont mus par une volonté de développement de leur territoire, par une envie « d'aider » les enfants ruraux à faire des études comme eux-mêmes ont pu en faire.

Notons également que les 9 personnes d'origine rurale et anciens élèves d'écoles rurales ont tous plus de 40 ans.

Au-delà de ce constat de l'origine liée à l'enfance, beaucoup d'enseignants parlent d'origine plus lointaine, souvent des grands-parents qui étaient agriculteurs et qui ont marqué positivement l'enfance des enseignants. Nous retrouvons ici l'image du « super ancêtre » (Alphandery, Bergues, 2004, p.9) qui ancre l'individu dans une territorialité rurale.

« Si on saute une génération, mes grands parents sont devenus des urbains mais ils étaient des ruraux comme la plupart des grands parents des gens de ma génération, ils sont tous les quatre des enseignants d'ailleurs, des enseignants issus du monde agricole, donc le cas typique des gens qui ont accédé à une certaine réussite sociale et culturelle par l'école normale, avec toujours cette nostalgie d'un monde rural qui a été transmise par mes parents. »(E, Ardèche)

4.4 Le choix de travailler en l'école rurale : quelles motivations, quelles obligations ?

Nous avons cherché à connaître les raisons qui ont conduit les enseignants de notre échantillon à travailler dans une école rurale. Il s'agit d'identifier si cette situation professionnelle est choisie ou non et comment elle se justifie.

Nous pouvons d'abord signaler que pour 38 personnes sur les 43 qui constituent l'échantillon, leur situation actuelle est choisie. Les 5 personnes pour lesquelles la situation est imposée sont des personnes en situation d'instabilité professionnelle (remplaçants, non titulaires), des personnes qui, en particulier au Chili, ont accepté un poste de manière temporaire en école rurale parce qu'ils n'avaient pas trouvé d'autres postes en école urbaine ou enfin des personnes qui ont choisi d'abord cette situation mais qui sont maintenant en attente d'un changement d'affectation devant la menace de fermeture par exemple, comme c'est parfois le cas en Araucanía.

Les entretiens nous ont conduits à identifier trois catégories d'analyse par rapport au choix des enseignants de travailler en école rurale :

- Vivre en milieu rural
- Vivre et travailler en milieu rural
- Travailler en milieu rural

La répartition géographique des enseignants de chacune des catégories est la suivante :

Le choix de l'école rurale, répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores
Vivre en milieu rural	6	8	2	0	0
Vivre et travailler en milieu rural	2	2	4	2	2
Travailler en milieu rural mais ne pas y vivre	0	0	0	2	8

4.4.1 Vivre en milieu rural

Pour 16 enseignants sur les 43 de l'échantillon, le choix est un choix de lieu de vie. Sur ces 16 enseignants, deux sont chilotes et ont choisi l'école rurale de leur secteur pour vivre sur leur territoire d'origine.

« C'est venu plus tard avec la naissance des enfants. Nous sommes revenus vers la famille, pour que nos enfants grandissent ici. C'est pour cela que je suis là. J'aurais pu être dans un autre lieu mais, je préfère être là, parce que c'est mon milieu. » (R., Chiloé)

Les 14 autres personnes sont toutes européennes. Pour elles, le milieu rural a été choisi comme alternative au milieu urbain. C'est par rapport à des paysages, à des représentations de plus de liberté que leur choix s'est réalisé.

« On voulait de la montagne mais pas trop, on a cherché sur Internet et on a trouvé la maison qui nous plaisait. On voulait une région verte, avec de l'eau, mais pas de hautes montagnes. » (D., Ardèche)

Travailler en école rurale devient alors une nécessité dans un souci de proximité et donc de qualité de vie par rapport au domicile.

4.4.2 Travailler en école rurale

L'école rurale à elle seule peut également constituer un motif de choix pour certains enseignants. Les représentations sur l'école rurale avant de commencer l'exercice de leur fonction sont de plusieurs ordres. Pour certains, l'école rurale représente une école exempte des problèmes associés à l'école urbaine.

« Je ne voulais pas les grandes villes où il y a beaucoup d'immigration. J'ai aidé des enfants immigrants, c'était très pénible, ce travail, il y avait beaucoup de maghrébins, beaucoup de gitans, la majorité pensait que ça ne servait à rien d'étudier, ils voulaient étudier pour qu'on ne les renvoie pas chez eux, ils n'étaient intéressés par rien... j'ai pensé : non, pas les grandes villes. » (M., Cerdagne)

Pour d'autres personnes, l'idéalisation de l'école rurale a motivé leur choix.

« Si, je me souviens, il y avait une amie de ma mère qui était enseignante rurale. Elle racontait des histoires sur son école rurale. Elle racontait qu'elle allait à l'école à cheval, je crois que des choses comme cela, inconsciemment m'ont beaucoup influencée. Dans mon imagination s'est construite une image d'une sorte d'école idéale, une vision un peu romantique de penser que l'école pourrait accomplir une fonction très importante. » (A., Flores)

Des personnages connus, des récits autobiographiques peuvent aussi avoir influencé le choix de quelques-uns.

« J'ai lu un livre, sur une institutrice pendant la guerre civile, en école rurale, qui allait dans différents villages, je me suis dit : ça, c'est pour moi ! » (G., Cerdagne)

Enfin, certains associent aux enfants ruraux des valeurs, des comportements qui font partie de leur représentation du milieu rural. Partageant en partie les représentations de « l'élève idéal » tel que l'a décrit Becker (1951), « l'élève idéal est celui qui valorise l'école et les savoirs scolaires, est toujours prêt à apprendre, témoigne de sa confiance à l'égard des

modes d'apprentissage qu'on lui propose, fait bien son travail à la maison. » (Becker, 1951, cité par Deauvieu, Terrail, p. 268), « l'élève idéal rural » est avant tout gentil, affectueux, respectueux et travailleur.

« Les enfants, les gens de la campagne sont très solidaires. Les gens se considèrent tous égaux, ils ne font pas de distinction de race, de sexe, c'est aussi une valeur importante. Et puis aussi, la valeur du travail. » (L., Flores)

Ces représentations peuvent également avoir une connotation négative. Les personnes parlent alors a priori de « pauvreté culturelle », d'un milieu « à ouvrir ».

« Je pensais que ce qu'il fallait ici, les enfants, c'était les sortir un peu de leur trou ! » (N., Ardèche)

Le choix de travailler en école rurale peut aller de pair avec le projet de vivre dans le milieu rural. Il peut également en être dissocié. Ainsi, dans le département de Flores, à proximité de Trinidad, 8 enseignantes sur les dix qui ont choisi de travailler en école rurale vivent en ville. Certaines ne l'ont jamais quittée, d'autres y sont revenues. Rappelons que si nous employons le même terme de « milieu rural », nous désignons des réalités différentes, en particulier en termes d'enclavement. Choisir de vivre en milieu rural en Ardèche à une heure de la gare TGV de Valence ou dans une communauté rurale de la commune de Dalcahué sur l'île de Chiloé n'a pas les mêmes implications quant à l'accès aux services publics, à des activités sociales, sportives, culturelles, même si, dans l'ensemble des territoires, le réseau routier et les moyens de transports se sont beaucoup améliorés.

4.5 Etre enseignant : choix ou obligation ?

Tous les enseignants de notre échantillon n'exercent pas le métier d'enseignant par choix. En effet, 14 enseignants sur les 43 de l'échantillon l'exercent par obligation.

Ce constat concerne en particulier les enseignants les plus âgés de notre échantillon, comme le montre le tableau suivant :

Le choix d'être enseignant : répartition par âge

	N'ont pas choisi ce métier	Ont choisi ce métier
Moins de 30 ans	3	2
De 30 à 39 ans	1	10
De 40 à 49 ans	5	6
50 ans et plus	5	11

Deux raisons majeures expliquent cette situation :

- Des obligations économiques : 5 sur 14 enseignants se sont orientés vers cette profession parce que leur famille ne pouvait payer d'autres études et qu'il était nécessaire qu'ils gagnent leur vie rapidement. Ces enseignants sont tous âgés de plus de 50 ans.

« J'aimais beaucoup les animaux, la montagne, et j'ai commencé à étudier la biologie. Mais comme j'avais besoin de travailler parce qu'à la maison, il n'y avait pas d'argent, j'ai fait des études pour être enseignante parce que c'était plus facile. » (N., Cerdagne)

- Des obligations géographiques : c'est le cas du département de Flores, dans lequel aucune enseignante n'a choisi d'exercer ce métier. Beaucoup d'entre elles auraient aimé être vétérinaire, médecin, avocat... Mais la seule possibilité de cursus supérieur à Trinidad était le cursus d'enseignant. D'autres poursuites d'études signifiaient quitter Trinidad et partir à Montevideo, ce qui n'était pas toujours possible économiquement pour la famille ou réservé en priorité aux garçons.

« Je voulais être avocate mais à cause de problèmes économiques, mes parents ne pouvaient pas m'envoyer à l'université à Montevideo, j'ai fait l'unique possibilité qu'il y avait à Flores, c'est le cursus d'enseignant. » (P., Flores)

Cette situation a été la même à Chiloé jusqu'à l'époque de la dictature puisqu'il existait une école normale à Ancud, une des villes principales de Chiloé. Cette école normale constituait également la seule possibilité d'études supérieures sur l'île. Cette école normale (comme toutes les autres) a été fermée en 1973 après le coup d'état militaire. Pourtant, au cours des

entretiens, les enseignants chiliotes les plus anciens ne font pas part de renoncement mais plutôt d'une grande motivation à suivre ce cursus.

« J'ai compris les difficultés de mes parents, j'ai vu ma mère pleurer et je lui ai promis que j'allais étudier et que je serais professeur. A cette époque, c'était l'unique solution parce que c'étaient les seules études qu'on pouvait faire à Ancud. Il y avait une école normale, et en plus, être professeur en ce temps là, avait beaucoup de valeur pour la communauté. C'était une autorité, c'était une personne qui représentait le savoir pour la communauté. » (R., Chiloé)

Notons que la totalité du sous-échantillon français a choisi d'être enseignant.

4.6 La situation professionnelle des enseignants de l'échantillon

Nous avons retenus trois critères pour caractériser la situation professionnelle des enseignants de l'échantillon :

- les structures scolaires : nombre de classes dans l'école, effectif de la classe et nombre de cours dans celle-ci
- l'exercice ou non des responsabilités de direction
- le parcours de l'enseignant en école rurale.

4.6.1 Les structures scolaires

Plus de la moitié des enseignants de l'échantillon (22/43) travaillent dans les écoles à classe unique. Douze enseignants travaillent dans des écoles à deux classes alors que 9 personnes de notre échantillon sont dans les écoles à trois classes. Afin de mieux comprendre les « conditions de travail » des enseignants, il est nécessaire d'ajouter à ces données les effectifs et le nombre de cours. En effet, 25 personnes sur les 43 de l'échantillon ont en face d'eux des enfants de 4 à 6 cours différents, alors que 11 personnes travaillent dans des classes de 1 à 3 cours. Les 7 autres enseignent à plus de 6 cours en même temps. Les effectifs par classes sont très hétérogènes et vont de 3 à 19 élèves. Une grande majorité, 31 personnes, enseignent dans des classes de 6 à 15 élèves. Cependant, 7 enseignants ont des effectifs de plus de 15 élèves. Il est intéressant d'observer de fortes disparités géographiques.

La répartition par territoire des structures scolaires dans lesquelles travaillent les individus de l'échantillon

	Nombre d'enseignants travaillant dans une ...			Nombre d'enseignants travaillant dans des classes de...			Nombre d'enseignants ayant comme effectif...			
	Ecole à 1 classe	Ecole à 2 classes	Ecole à 3 classes	De 1 à 3 cours	De 4 à 6 cours	Plus de 6 cours	1 à 5 élèves	6 à 10 élèves	11 à 15 élèves	+de 15 élèves
Ardèche	4	4	0	0	4	4	0	1	5	2
Cerdagne	1	4	6	7	4	0	3	5	2	1
Chiloé	7	0	0	2	5	0	2	3	2	0
Araucania	7	0	0	0	6	1	0	5	1	1
Flores	4	8	0	2	6	2	2	5	2	1
Total	22	16	6	11	25	7	7	19	12	5

Dans le territoire ardéchois de notre étude, les enseignants travaillent pour la moitié d'entre eux dans des classes uniques et dans des écoles à deux classes. Nous n'observons pas d'effectifs très faibles. Cela s'explique par la politique déjà ancienne et toujours en œuvre de fermeture des classes à petits effectifs. Notons qu'une des écoles à deux classes est un regroupement pédagogique sur deux communes, les enseignants sont donc seuls dans leur école mais avec, dans l'une une classe qui va de la maternelle au CE1 et dans l'autre une classe de cycle 3. Cette répartition vaut aussi pour l'autre école à deux classes de notre échantillon mais les deux classes sont rassemblées dans le même lieu. Les classes uniques qui se maintiennent comme telles ont des effectifs de 11 à 15 élèves et ont plus de 6 cours. Par contre, dans le territoire étudié de Cerdagne, nous n'avons qu'une seule classe unique. Dans ce territoire, la démographie progresse du fait du développement économique lié au tourisme. De plus, la politique éducative catalane donne des moyens importants aux écoles rurales : les enseignants ont en face d'eux des petits groupes souvent d'une dizaine d'élèves. La part importante d'école à trois classes permet aux enseignants (7 enseignants sur 11 dans notre sous-échantillon) d'avoir trois cours dans leur classe. Les enseignants en école rurale de cette zone bénéficient de l'appui de différents enseignants itinérants en EPS, en anglais, en musique, en arts plastiques, pour les sections maternelles ainsi que d'un enseignant rééducateur... La question du multi-cours ne se pose donc pas dans les mêmes termes que dans les autres territoires.

Nous pouvons remarquer que les enseignants en classes uniques forment la totalité du sous-échantillon chilien. Au Chili, les petites communautés rurales ont souvent une école unitaire

municipale ou confessionnelle. Cependant, se construisent en zone rurale de nombreuses écoles privées mais qui, elles, ont plus de 4 classes, ce qui exclut leurs enseignants de notre échantillon du fait de nos critères d'échantillonnage. Ces écoles proposent le cycle élémentaire (« basico ») en entier, c'est-à-dire jusqu'à la 8^{ième} alors que les écoles rurales ne peuvent pas aller plus loin que la 6^{ième}, ce qui oblige les parents à changer leurs enfants d'école. Cette concurrence exercée par ces écoles privées qui offrent aux parents certains avantages comme le ramassage scolaire, l'uniforme, des chaussures peut expliquer de très faibles effectifs dans certaines classes, en particulier à Chiloé où deux enseignants ont des effectifs de moins de 6 élèves. Ce constat s'explique également par l'exode rural affectant ces zones. Notons que les élèves de moins de 6 ans ne sont pas scolarisés, ce qui limite structurellement le nombre de cours possibles par classe à 6. Toutefois, un bon nombre d'enseignants acceptent d'accueillir les enfants de 5 ans pour éviter que les parents n'aillent les inscrire dans des écoles qui disposent de sections maternelles.

A Flores, nous observons une plus grande proportion d'écoles rurales à 2 ou 3 classes. Cette zone à proximité de Trinidad est relativement peuplée, la proximité de la ville facilitant le maintien des populations en zone rurale, celle-ci étant d'accès relativement facile. Une politique nationale d'aide à l'habitat rural par l'intermédiaire des coopératives d'habitat « MEVIR » (amélioration de l'habitat en milieu rural) contribue également à la stabilité des habitants. Les écoles rurales d'Uruguay accueillent maintenant des enfants à partir de 4 ans, ce qui augmente le nombre de niveaux possibles dans les écoles. Ainsi, 6 enseignants sur 10 ont entre 4 et 6 cours, les écoles étant souvent organisées en « classes de petits » et « classes de grands ». Nous pouvons également observer que sur les 22 personnes travaillant en classe unique, 11 ont plus de 50 ans. Ce sont des personnes installées dans l'école d'assez longue date. Parmi les 5 enseignants les plus jeunes (moins de 30 ans), trois travaillent en classe unique pour obtenir un poste stable.

4.6.2 L'exercice de responsabilités de direction

Tous les enseignants exerçant en classe unique assument les fonctions de direction. A ce groupe s'ajoutent les personnes directrices de leur école. Nous avons donc dans notre échantillon 32 personnes sur 43 qui sont directeurs ou chargés d'école. Si les responsabilités liées à la direction diffèrent d'un pays à l'autre, la fonction de directeur plonge l'enseignant dans le territoire et le conduit à jouer un rôle local plus important qu'un enseignant

n'assumant pas cette fonction. Nous pouvons remarquer en ce sens que sur les 11 personnes qui sont issues du territoire de l'école, 10 sont directeurs.

4.6.3 Le parcours des enseignants en école rurale

Lors des entretiens, nous avons invité les enseignants de l'échantillon à raconter leur parcours professionnel, depuis leur entrée dans le métier jusqu'à leur situation actuelle. Un certain nombre d'éléments nous paraissent intéressants à signaler afin de caractériser notre échantillon. Notons d'abord que 12 personnes ont eu, avant d'enseigner, d'autres expériences professionnelles. C'est en particulier le cas de 6 individus sur les 8 que comprend le sous-échantillon français. Leur expérience antérieure est parfois liée au monde de l'éducation (travailleur social, aide-éducateur) et parfois très éloignée.

« Au niveau professionnel, la nécessité, c'était de travailler tout de suite, et de travailler dans l'environnement proche. Donc, moi, je me suis passionné pour les métiers du bâtiment, j'ai passé un CAP de charpente, en même temps que je faisais ma maîtrise de philo. Quand j'ai fini ma maîtrise, j'ai été charpentier pendant 8 ans. J'ai bossé pour des entreprises et j'ai fini par travailler à mon compte. » (E, Ardèche)

Quant au commencement de leur carrière d'enseignant, 21 personnes ont débuté en école rurale. Ceci est particulièrement visible dans le département de Flores puisque cette situation a concerné 7 personnes sur 10. Ceci s'explique par un contexte éducatif dans lequel l'accès aux écoles rurales était plus facile pour un débutant que l'accès à un poste en école urbaine. Cette situation a changé puisque seules, 2 personnes de moins de 30 ans débutent en école rurale. Par contre, seulement 2 personnes de Cerdagne ont commencé à travailler en tant qu'enseignant en école rurale. Ceci s'explique par l'origine barcelonaise de notre sous-échantillon : les personnes ont commencé à travailler à Barcelone ou dans les environs avant de choisir de venir s'installer à la montagne.

Au cours de leur carrière, 17 personnes sur 43 ont habité dans l'école. Si le logement de fonction de l'instituteur rural n'existe plus en France, il fait encore partie des obligations en Amérique Latine. Certains l'ont quitté depuis, d'autres s'y sont installés durablement. Habiter à l'école, assumer la direction ont immergé ces 17 enseignants à un moment donné

de leur histoire professionnelle dans un territoire rural et ont gravé dans leur mémoire des souvenirs marquants.

« La première opportunité de travail que j'ai eue, ça a été dans une école rurale, classe unique, qui avait 8 élèves, dans une zone bien rurale ! J'ai été enchantée de cette première expérience, pourtant à l'école, il n'y avait pas l'eau courante, il n'y avait pas l'électricité, tu devais faire un bout de chemin en bus à 5h du matin, je partais comme ça avec mon fils qui avait un an et demi, avec mon premier salaire, j'ai acheté une mobylette et voilà, je faisais le reste du chemin en mobylette avec mon fils, il restait quand même 24 km, je restais à l'école toute la semaine et je refaisais le chemin inverse le vendredi. Mon fils a fait toute sa scolarité primaire avec moi. Nous vivions à l'école, nous fréquentions nos voisins, nous faisons le jardin à l'école, et vraiment je me suis sentie bien dans l'école rurale. » (C., Flores)

Actuellement, 34 enseignants de l'échantillon sont dans une situation professionnelle stable. Ils ne sont pas soumis à des changements imposés. Cette stabilité augmente avec l'âge des individus. Pourtant, les personnes réalisent des changements de postes au cours de leur carrière. Ainsi, 22 personnes ont moins de 5 ans d'ancienneté et 11 ont plus de 10 ans d'ancienneté dans leur poste. Ces mouvements existent de manière homogène au sein de chacun des territoires.

4.7 Synthèse et conclusion partielle

Nous avons réalisé une analyse en correspondances multiples avec l'ensemble de ces données afin d'avoir une vision plus complète et synthétique de l'échantillon. L'analyse du premier axe montre l'importance du critère de stabilité dans le territoire rural des individus. Nous pouvons noter un fort enracinement des enseignants du Chili et d'Araucania en particulier, qui dans cette zone étaient en majorité des hommes (mission d'évangélisation davantage confiée à des hommes) aujourd'hui relativement âgés et qui ne souhaitent plus changer d'école et de lieu de vie avant leur départ à la retraite. Cet enracinement est d'autant plus important que ces personnes vivent dans l'école et en assurent la direction. Nous pouvons également souligner combien l'origine rurale a de poids dans cet

enracinement. Notons également que cet enracinement n'est pas forcément choisi : en Araucania, c'est la fondation catholique des enseignants qui gère le mouvement et qui déplace ou maintient un enseignant dans son école indépendamment de ses demandes. Un enseignant peut donc être maintenu 15 ou 17 ans dans une école avec un désir impérieux d'en partir ! A l'opposé sur cet axe, nous observons des individus plus jeunes, dans des situations administratives instables. Ces personnes ont choisi le territoire rural pour y vivre et acceptent ainsi une forme d'instabilité pour essayer de privilégier la proximité. Ces situations d'instabilité concernent en majorité les zones géographiques européennes, en particulier en France où l'on peut être nommé sur un poste à titre provisoire, ce qui n'est pas le cas ailleurs. En Catalogne, il s'agit davantage d'une instabilité choisie par des personnes qui souhaitent participer au mouvement en fin d'année scolaire.

L'axe 2 met en évidence l'ensemble des motivations ou obligations personnelles des individus à travailler en tant qu'enseignant rural. Pour ces personnes, c'est travailler dans le rural qui compte, par goût ou par facilité. Un groupe important d'individus, chiliens, espagnols, sont enseignants ruraux par désir de proximité dans le territoire entre l'école (quelle qu'elle soit) et leur lieu de vie. Ils ne vivent pas forcément en zone rurale mais dans la zone géographique de proximité. Ils sont dans des situations plus stables et des conditions de travail plus favorables en choisissant des écoles rurales.

Un dernier groupe est constitué en majorité de français, ayant, souvent après d'autres expériences dans d'autres domaines que l'enseignement, construit un projet de vie en zone rurale qui intègre ou pas le travail en école rurale. Ils sont dans des situations de travail qui peuvent être difficiles (instabilité, classes uniques avec beaucoup de niveaux) mais leur choix de vie en milieu rural est prioritaire.

Le graphique (graphique 1) croisant ces deux axes permet d'identifier quatre groupes d'enseignants rassemblés par ces variables. Nous pouvons donc identifier un premier groupe d'individus très engagés professionnellement et personnellement dans le territoire, relativement âgés, souvent d'origine rurale, dont la situation a été plus au moins choisie au départ et assumée au cours de la carrière.

Un deuxième groupe apparaît, formés d'individus ayant choisi le milieu rural comme lieu de vie. Ce sont souvent des personnes européennes d'origine urbaine. Leur stabilité vient de

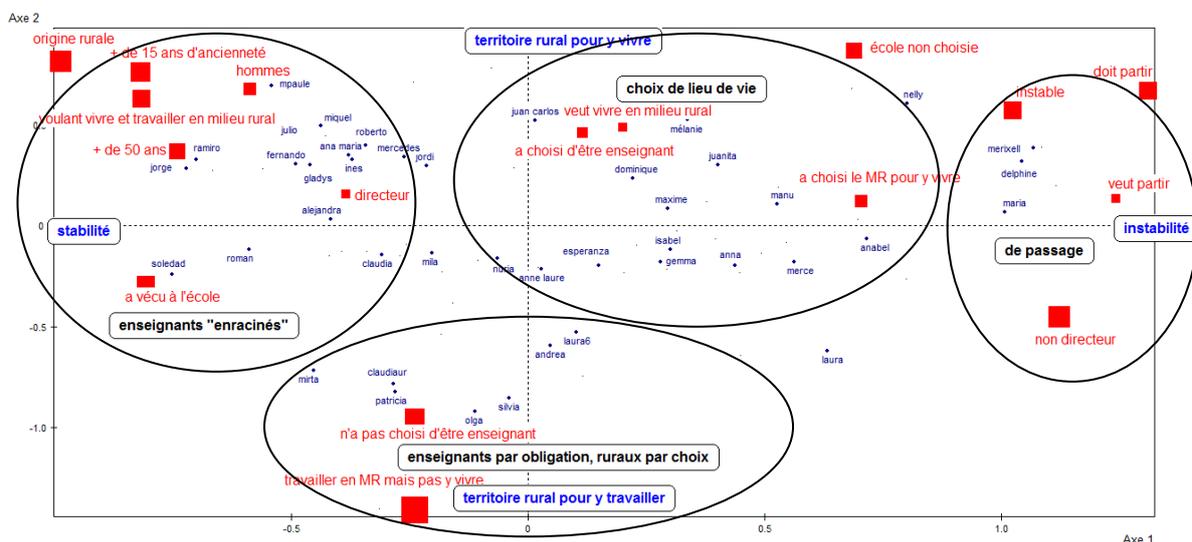
leur choix de vie et de leur désir de proximité géographique entre leur lieu de vie et leur lieu de travail.

Un troisième groupe se distingue autour de la zone de Flores, constitué de personnes n'ayant pas choisi d'être enseignants, n'ayant pas choisi non plus le milieu rural pour y vivre mais pour y exercer leur activité professionnelle.

Enfin, nous repérons un quatrième groupe formé d'individus qui sont dans une situation subie et instable, que nous pouvons considérer comme « de passage » dans leur école rurale.

Les axes suivants précisent davantage la satisfaction ou insatisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle ainsi que leurs conditions de travail.

L'échantillon selon des critères de stabilité et de choix



L'échantillon grâce auquel s'est construit notre corpus se caractérise donc par des données liées aux rapports personnels et professionnels qu'entretiennent les personnes avec le territoire rural, à leur rapport à la profession enseignante ainsi qu'à leur position institutionnelle qui leur permet ou non de vivre une situation professionnelle satisfaisante. Nous constatons d'importantes spécificités dans chacun des sous-échantillons, liées à l'évolution sociologique et culturelle des territoires.

5 L'analyse des résultats

5.1 Des bouleversements dans l'identité professionnelle et personnelle lors des premiers mois d'activité professionnelle en école rurale

5.1.1 Le caractère affectif de la rencontre avec le territoire de l'école

Lorsque les enseignants parlent de leur rencontre avec le territoire de l'école, ils expriment en premier lieu et de manière forte des sentiments. Sont souvent mêlés des ressentis liés à leur vie personnelle dans le territoire et des ressentis liés à leur activité professionnelle. A.M. Costalat-Founeau met l'accent sur l'importance de la mémoire affective qui préexiste à l'action et qui se crée dans l'action. « Les réactions affectives qui accompagnent l'activité autorégulatrice orientée vers les buts sont étroitement enracinées dans les croyances relatives aux probabilités de succès et dans les croyances en matière d'efficacité personnelle. » (Gegas, 1989, in Costalat-Founeau, 2008, p. 66). Ces premiers ressentis lors des débuts en école rurale, dans la rencontre avec le territoire rural, vont être déterminants, comme nous le montrerons ultérieurement, sur les processus identitaires de l'enseignant.

5.1.1.1 Une déception

Pour 12 personnes sur les 43 de l'échantillon, la rencontre avec les acteurs du territoire n'est pas à la hauteur des attentes des personnes. Après l'idéalisation qui justifie l'installation, le quotidien apporte son lot de déceptions.

« La culture, je l'ai rencontrée en vivant ici, et ça, ça a été un choc, c'est-à-dire, dans les villages, la manière d'être très fermé... » (I., Cerdagne)

Ces déceptions ne concernent pas que les personnes venant du milieu urbain et ne se justifient pas uniquement par une forme de méconnaissance du territoire. Les « retrouvailles » de certains chilotés avec leur île peuvent aussi donner lieu à quelques désillusions.

« D'être originaire d'ici, d'une certaine manière, ça s'est transformé en une déception. Je venais de travailler dans une autre région, c'était une autre réalité. Là où j'étais, la majorité des parents travaillaient pour un patron, n'avaient rien à

eux mais ils faisaient beaucoup d'efforts pour que leurs enfants fassent des études. Ici, j'ai commencé à voir la différence. Ici, les gens sont propriétaires de leur terre, de leur affaire, mais je me suis rendue compte qu'ils faisaient beaucoup moins d'efforts que les gens de là-haut. C'était également beaucoup plus difficile ici d'être considérée en tant qu'enseignante comme une professionnelle. » (I., Chiloé)

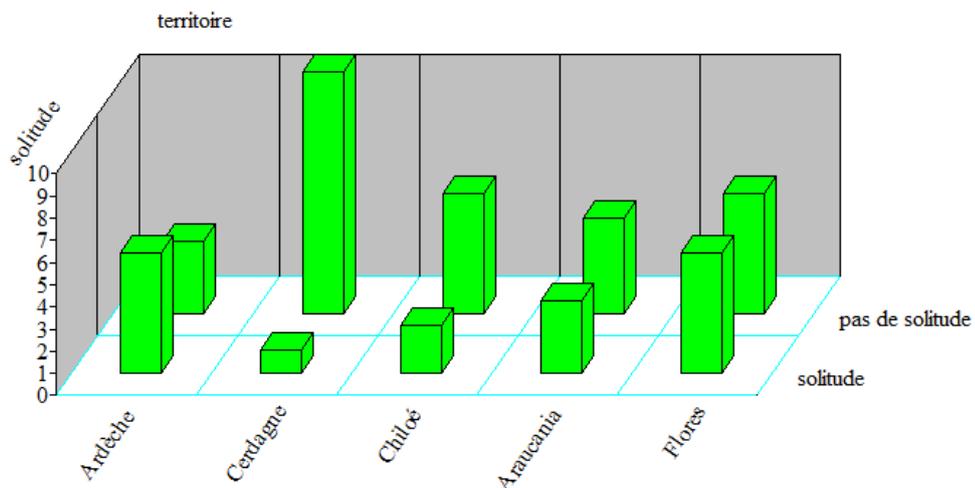
L'arrivée dans les locaux de l'école a également marqué négativement un certain nombre de personnes. Ils évoquent en premier lieu les conditions matérielles qu'ils découvrent en arrivant.

« Dans cette école, la couleur des murs était tellement sombre, que j'ai perdu courage et j'ai souffert de dépression. Tout était en désordre, et je ne pouvais pas m'adapter professionnellement dans ce désordre. » (M., Chiloé)

5.1.1.2 Le sentiment de solitude

Pour beaucoup d'enseignants, qu'ils aient débuté en vivant dans l'école ou non, le sentiment de solitude ressenti à leur début reste douloureux. Ce sentiment est évoqué par 16 personnes sur les 43 de l'échantillon, répartis dans l'ensemble des territoires de l'étude.

Le sentiment de solitude : répartition géographique



Nous pouvons observer le cas particulier de notre sous-échantillon catalan. En effet, nous avons vu précédemment que dans ce territoire, les écoles sont organisées en ZER (déjà mentionné p. 60), ce qui implique l'existence d'une équipe formelle. De plus, la plupart des écoles de notre zone d'étude comportent deux ou trois classes. Les enseignants ne se sentent pas seuls. A Chiloé, les enseignants « rentrent chez eux ». Ils sont donc une majorité à ne pas évoquer un sentiment de solitude.

En Ardèche, les enseignants expliquent ce sentiment de solitude, non pas au niveau personnel mais au niveau professionnel, en particulier devant des enfants ou des familles qui les mettent en difficulté: ils dénoncent alors une forme d'abandon de la part de l'institution lié à l'absence de RASED (Réseau d'Aide et de Soutien des Elèves en Difficulté).

« On se retrouve avec des familles qui ont des situations compliquées, des grandes difficultés sociales et sans réseau, c'est-à-dire, pas de psychologue scolaire, pas de maître E, pas de maître G, déjà, au niveau scolaire, c'est énorme, avec des services sociaux qui se déplacent peu jusqu'ici, la médecin PMI qui n'est pas venue alors qu'elle savait que j'avais besoin d'elle... Oui cette année, deux signalements ... voilà, ça c'est le plus dur pour moi. C'est vraiment quelque chose de très très difficile... » (N., Ardèche)

Dans le département de Flores ou en Araucania, les enseignants de plus de 40 ans ont débuté de manière forcée en école rurale, dans des écoles souvent très enclavées. L'évocation de ces souvenirs montre l'acuité de ce ressenti.

« J'ai été reçue, et j'ai commencé dans une école rurale. C'était ma première expérience. Dans cette école rurale, dans laquelle j'ai démarré, il n'y avait personne aux alentours, je me suis retrouvée complètement seule ! Le milieu rural en soi me plaisait, le travail à l'école aussi, le travail avec la communauté, c'était bien, les enfants aussi. Mais cette solitude ! Les premiers voisins étaient à 3 km, tout le monde partait à 3h de l'après-midi et là, je me trouvais dans une solitude, une tristesse, un silence, jusqu'au lendemain, quand arrivaient les élèves. J'ai vraiment souffert de cette solitude, j'avais énormément de nostalgie, je me souviens de revenir les dimanches soirs en pleurant ! » (O., Flores)

Les parents d'élèves n'accueillent pas toujours très chaleureusement un enseignant nouveau, surtout si les rumeurs ne lui sont pas favorables.

« L'année dernière, quand j'avais remplacé ici, je m'étais vraiment mise très en colère, il y eu un gros clash à la mairie, j'ai serré la vis. Donc, il y a des enfants qui ont dit : « la maîtresse, la remplaçante, elle n'a pas été gentille ». Et ici, ça part très vite. Donc au début de l'année, quand ils ont su que c'était moi qui étais nommée, ils ont dit : « C'est la méchante ! On ne veut pas d'elle ! », ils sont allés à la mairie faire un scandale, en disant qu'ils ne voulaient pas de moi. On se dit : « Je ne suis pas arrivée et ils m'ont déjà coupé la tête ! Ce n'est pas possible, laissez-moi le temps de poser mes valises ! ». (N., Ardèche)

5.1.1.3 Des satisfactions

A l'opposé, beaucoup de personnes parlent très positivement de leurs premiers pas en école rurale et dans son territoire. Notons d'abord que 26 personnes sur les 43 de l'échantillon se disent sensibles à la beauté des paysages.

« Pour moi, c'est le cadre de vie idéal ! C'est beau tout le temps, le trajet pour venir travailler, c'est magnifique tous les matins, ça change de couleurs tous les jours ! » (D., Ardèche)

Ces personnes sont réparties sur les cinq territoires. Ce sont les personnes non originaires du territoire qui semblent être, proportionnellement à leur nombre, les plus sensibles au paysage comme le montre le tableau ci-dessous :

La sensibilité à la beauté des paysages : répartition suivant l'origine territoriale

	Non originaires du territoire	Originaire du territoire	Ensemble
Sensibles au paysage	20	5	26
Indifférents au paysage	12	5	17
Ensemble	32	10	43

Nous retrouvons là les caractéristiques des personnes issues d'un territoire qui ne le regardent plus pour le connaître trop. Notons également qu'1 seule personne parmi les 5 qui

n'ont pas choisi leur situation d'enseignant en école rurale se dit sensible au paysage. Rien ne vient compenser de trop fortes contraintes

L'accueil des voisins, des parents contribue beaucoup au ressenti de l'enseignant.

« J'y suis allé, et bien loin de me sentir mal, ça s'est super bien passé, ça m'a beaucoup plu, j'ai été enchanté. Les gens étaient très gentils, ils m'apportaient tout le temps des sacs de châtaignes, de pignons, des fruits... Les gens étaient très affectueux. » (J., Araucania)

Les petits gestes, petites attentions de la part des acteurs locaux vis-à-vis des enseignants contribuent à donner envie à l'enseignant de rester dans cette école, de communiquer avec les parents, les enfants, les voisins. Ces gestes peuvent être intentionnels de la part des acteurs du territoire car ils ont besoin d'un enseignant qui s'engage dans le territoire, ils cherchent donc à le « séduire ». Dans tous les cas, ils génèrent des émotions positives chez les enseignants et contribuent à mettre en action son système capacitaire. Lors d'un entretien en décembre 2013, A-M Costalat-Founeau qualifiait l'accueil réservé aux enseignants « d'accueil existentiel ».

5.1.2 Des difficultés professionnelles

5.1.2.1 La compréhension de la culture locale, des élèves

La prise de contact avec les enfants des écoles rurales ne va pas de soi. Les enfants sont porteurs de territorialité, de culture. Ils sont souvent dans la classe depuis plusieurs années, y ont acquis des habitudes de fonctionnement. La rencontre entre le groupe et le nouvel enseignant peut donner lieu à la rencontre de cultures bien différentes.

« Quand j'ai commencé, j'ai rencontré plein d'obstacles, c'était difficile, je venais de la ville, entre la ville et la campagne, on n'a pas le même vocabulaire, et tous ces codes implicites, j'ai mis du temps et j'ai eu du mal à les comprendre » (C., Flores).

Certains enseignants reportent sur les enfants de leur classe leurs représentations du territoire rural. Ils leur reprochent leur manque d'ouverture au monde, leur manque de curiosité.

« C'est un peu dommage, justement, qu'ils soient toujours restés là ! C'est très enclavé. Ce sont des gens qui ne partent pas en vacances, qui ne sortent pas. Je me suis rendue compte récemment que dans ma classe, j'en avais peut-être deux ou trois qui étaient allés dans un cinéma. Je pensais qu'ils sortaient quand même un tout petit peu ! Et puis, les vacances, n'en parlons pas. Je savais bien qu'en vacances, ils ne partaient pas. Mais même pas sur une sortie d'un jour ! C'est dommage pour leur imaginaire, pour toutes les références que ça peut t'apporter, pour le vocabulaire. » (D., Ardèche)

Ce constat les incite à douter de l'efficacité de leur action pédagogique en dramatisant un « handicap culturel ». Ils justifient ainsi la mise en œuvre d'actions à visée « compensatoire ».

A l'inverse, d'autres enseignants se disent avoir été agréablement surpris par leurs élèves.

Je me suis rendue compte qu'ils avaient un niveau très supérieur à celui que je pensais. Quand j'ai vu aussi qu'ils étaient si intelligents ! (A.-M., Chiloé)

Que leur rencontre donne aux enseignants une image positive ou négative des enfants, 35 enseignants sur 43 reconnaissent une « spécificité » aux enfants ruraux.

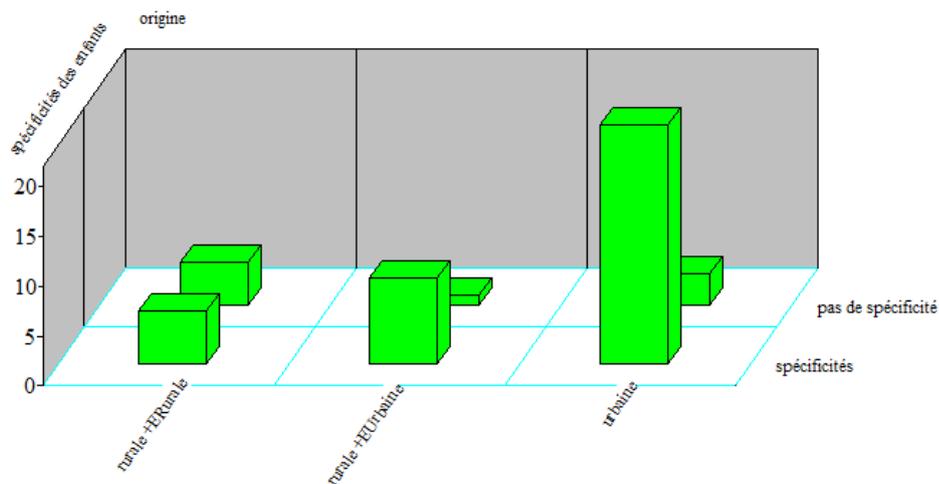
« Les enfants sont carrés, structurés, curieux, avec un relationnel super simple. Ils respectent beaucoup la tradition, la famille, le travail familial, ils aiment parler du travail de chez eux, tout cela, ils connaissent bien ce que font les parents, les grands-parents. » (M., Ardèche)

L'origine des enseignants a une influence importante sur la reconnaissance d'une forme de « spécificité » des enfants ruraux. Plus les différences culturelles sont importantes entre l'enseignant et les élèves, comme dans le cas de l'Araucania, plus les enseignants parlent de « spécificités » de l'enfant rural.

Nous pouvons observer que les enseignants d'origine rurale qui ont fréquenté l'école rurale sont proportionnellement moins nombreux à reconnaître une spécificité aux enfants ruraux. Beaucoup d'entre eux, au contraire, se reconnaissent dans la culture de ces enfants.

« Dans l'école dans laquelle j'ai été éduquée, c'était une école multi niveaux, comme celle dont je m'occupe actuellement, et je me souviens que mon expérience de vie dans cette école ressemblait à ce que vivent les enfants ici aujourd'hui. Cela me permet de me mettre à la place de l'enfant, de le comprendre mieux. » (M., Chiloé)

Le regard des enseignants sur les enfants en fonction de leur origine



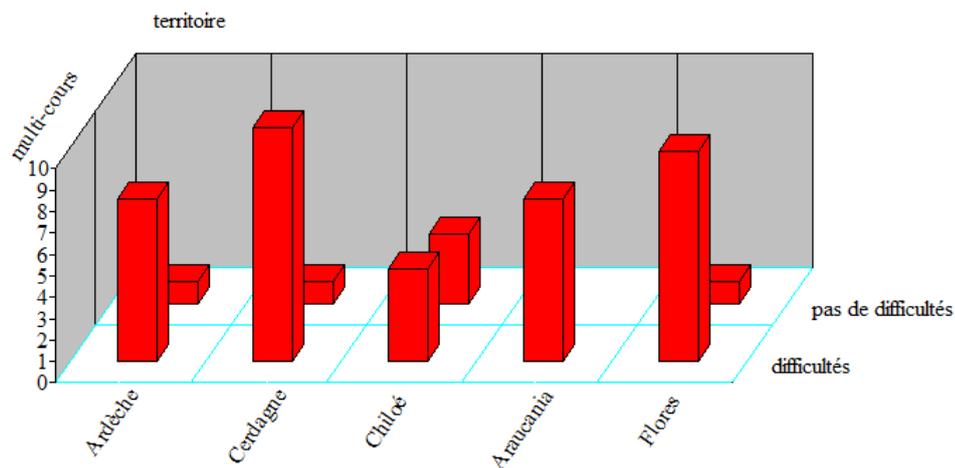
La reconnaissance de spécificités des enfants ouvre la porte à différents stéréotypes et présupposés sur leurs besoins. Mais elle permet d'éviter « l'indifférence aux différences » telle que la dénonçait Bourdieu (1966).

5.1.2.2 Des difficultés avec le multi-cours

Les enseignants qui commencent à travailler en école rurale, en particulier de 1 et 2 classes, même s'ils ont enseigné auparavant se trouvent confrontés à des difficultés liées à la gestion du multi-cours. En effet, 37 personnes sur 43 disent avoir eu des difficultés importantes avec la gestion du multi-cours. La répartition géographique montre une certaine homogénéité dans la répartition de cette difficulté, à part à Chiloé. (Cf. graphique p.153). Nous pouvons expliquer cette différence par le fait que beaucoup d'enseignants chilotes sont d'anciens élèves de classes uniques ; ils n'ont donc pas d'effet de surprise, ils se sentent également plus outillés pour faire face à la multiplicité des niveaux et moins décontenancés face à la

complexité de la situation. De plus, ils sont originaires du territoire et se sentent donc « en terrain connu ».

Les difficultés avec le multi-cours : répartition par territoire.



Les difficultés face à une classe multi-cours mettent à mal chez l'enseignant son sentiment d'efficacité professionnelle. Il met en doute de manière aigüe sa capacité à enseigner.

« Au début, ça m'a beaucoup coûté, surtout cette diversité de niveaux, des premiers jusqu'aux sixièmes, il y en avait de tous les niveaux, des tout petits, je ne voyais pas comment commencer à travailler. Pendant toute une année, j'ai essayé et je dois dire que non, je n'ai pas réussi à faire fonctionner la classe, non ! Je ne sais pas si les élèves ont appris quelque chose, je ne crois pas, je n'avais pas envie d'être là, en plus, je ne me sentais pas bien du tout. Je voulais juste m'en aller de cette école. J'étais totalement désespéré. » (F., Araucania)

Beaucoup d'enseignants de chacun des pays passent rapidement à une accusation du système de formation qui ne leur a pas appris à enseigner dans ces conditions particulières.

« La première chose dont je me suis rendue compte, c'est que tout ce que j'avais étudié ne me servait à rien, ne m'aidait pas à travailler. Je ne savais pas m'organiser, planifier de manière efficace, je ne savais pas utiliser les livres de classe ! Ce qu'on m'avait enseigné n'avait rien à voir avec la réalité du métier, avec la pratique de la classe unique. » (C., Araucania)

Bien que chaque pays ait un système de formation différent, les reproches sont partagés par les enseignants, à l'exception des enseignants du sous-échantillon catalan. (Cf. tableau 1) Ceci peut s'expliquer par les structures scolaires qui sont un peu plus grandes (plus d'écoles à trois classes, une seule classe unique) ce qui sous-entend la présence de collègues, moins de cours par classe et moins de difficultés. D'autre part, les interventions des enseignants itinérants qui permettent de séparer les cours facilitent également le travail. Enfin, l'organisation en ZER permet à un jeune enseignant de se sentir soutenu par l'équipe mais aussi écouté dans ses difficultés et guidé. L'équipe de la ZER joue un rôle de formation professionnelle entre pairs.

Le sentiment de manquer de formation : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Ne ressentent pas de manque de formation	3	8	3	2	2	18
Ressentent un manque de formation	5	3	4	5	8	25

Notons que le fait d'être originaire du territoire et ancien élève de l'école rurale ne compense pas le ressenti d'un manque de formation. En effet, sur les 11 personnes qui sont originaires du territoire de leur école, 7 disent avoir manqué de formation.

5.1.2.3 Les difficultés avec la fonction de direction

A ces difficultés liées à l'enseignement en classe multi-cours s'ajoutent pour tous les enseignants en classe unique et certains autres, les responsabilités et les tâches liées à la direction de l'école. La direction d'une école, si petite soit-elle, implique un certain nombre de tâches qui s'ajoutent au travail quotidien de la classe. Ainsi, sur les 25 personnes qui se plaignent de la multiplicité de tâches à accomplir, 18 sont directeurs d'école.

« Quand tu travailles en classe unique, on dit que tu es bien tranquille, mais tu as toute la classe, tous les cours, le travail de direction, tout ce qui est organisation de fêtes pour gagner de l'argent, tout ce qui concerne la cantine, organiser les repas, le service... » (A., Flores)

Tous les pays ne confient pas aux directeurs d'école les mêmes responsabilités. Si les rôles des directeurs sont proches entre la Catalogne et la France, il n'en est pas de même en Uruguay et au Chili. En effet, dans ces deux pays, les directeurs sont responsables de la cantine, c'est-à-dire de l'approvisionnement, de l'équilibre des repas. D'ailleurs, le temps du repas est inclus dans le temps scolaire. La responsabilité des enfants durant ce temps est donc également à la charge du directeur. Si dans la plupart des écoles, des personnels font la cuisine, le ménage, il existe quelques écoles dans le département de Flores qui n'ont pas de personnel mais qui sont tenues de proposer le service de cantine. Ce sont donc les enseignantes, parfois aidées de parents qui font la cuisine.

Vis-à-vis des fonctions de direction également sont évoqués le manque de formation et le sentiment de solitude.

« Je ne savais pas trop non plus parce que, en fait, comme on est seul, on fait la direction, on est enseignant donc on a la classe, on s'occupe du personnel et finalement, on s'occupe des parents aussi, alors quelle est notre place ? J'ai des fonctions de direction mais je n'ai eu aucune formation, donc je prends plein de responsabilités mais je n'ai aucune idée... au niveau loi, je suis censée me renseigner mais comment, je n'ai pas tellement le temps... » (M., Ardèche)

5.1.2.4 Des difficultés avec les habitudes de l'école

Dans certaines écoles rurales, quand un directeur est installé de longue date, les portes sont ouvertes, les parents entrent librement, entretiennent avec ce directeur une certaine convivialité. Lors du départ de l'enseignant et de l'arrivée d'une nouvelle personne, les parents gardent leurs habitudes. Cette présence et cette attitude des parents peuvent déstabiliser un nouvel enseignant.

« Au début, j'ai trouvé cela difficile, cette présence des parents. Je pensais que c'était un peu dangereux parce que je pensais qu'ils venaient pour voir. » (M., Cerdagne)

Certains nouveaux enseignants vivent comme une contrainte le type de relation imposée par les parents au nom des habitudes.

Je suis arrivé dans une école dans laquelle il y avait déjà une tradition de relations. Cette relation, on la fabrique petit à petit en partant sur un terrain qui n'est pas neutre. Par exemple, dans cette école, il y avait une tradition de tutoiement avec les parents d'élèves. Ce n'est pas trop ma tasse de thé ! Je m'y suis mis sans problème, si j'avais pu choisir, ça ne se serait pas forcément passé comme ça !» (E., Ardèche)

Pour un enseignant débutant en école rurale, aux prises avec des difficultés d'organisation, la présence des parents peut générer une peur du regard extérieur. Celle-ci est évoquée par 6 personnes parmi les plus jeunes de notre échantillon. Leur première réaction sera de tenter de « fermer » la porte et d'assurer une forme d'auto protection dans l'école.

« Au début, je pense que, d'après ce que j'ai pu percevoir, les parents ne m'aimaient pas trop, ou du moins, n'appréciaient pas le changement, parce que je n'avais pas du tout la même manière de travailler que la personne d'avant. Et donc, ce changement, pour eux, voulait dire s'adapter à une nouvelle personne. Il fallait que je trouve ma bonne place : « ni trop près où je peux brûler, ni trop loin où je peux congeler ! » Mais c'était clair : chacun à sa place et chacun avec ses responsabilités : moi à l'école, eux en famille. » (I., Chiloé)

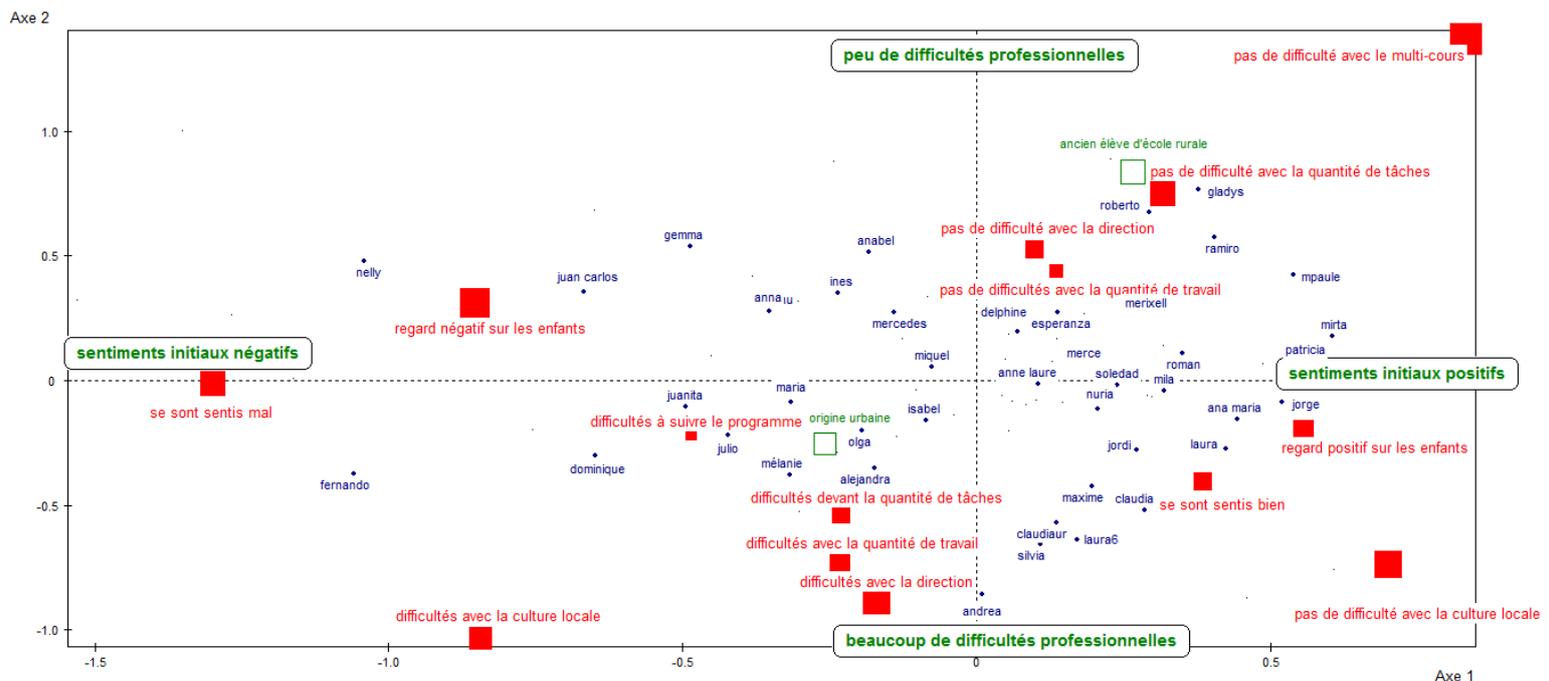
Face aux difficultés, certains enseignants cherchent à mettre en place des structures qui sont, dans leur discours, destinées aux parents mais qui ont également une fonction protectrice pour eux-mêmes.

5.2 Quels sentiments d'efficacité professionnelle ?

Les sentiments ressentis lors de la rencontre avec le territoire, avec l'école, auxquels s'ajoute le ressenti plus ou moins fort de difficultés professionnelles vont conduire l'enseignant à vivre des bouleversements en termes de sentiment d'efficacité professionnelle entendue comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour produire certains résultats ». (Costalat-Founeau, 2013, p. 3) La question des enseignants pourrait s'exprimer ainsi : « comment se sentir capable d'être l'enseignant de cette école ? ». Nous avons vu que le sentiment d'efficacité personnelle était conforté par une auto-évaluation satisfaisante de l'individu effectuant des comparaisons par rapport à ses

normes personnelles. Celles-ci, construites dans d'autres contextes ne permettent pas une auto-évaluation positive. L'analyse des correspondances multiples entre toutes ces données sur les ressentis et les difficultés professionnelles montre comment ces deux aspects, affectifs et cognitifs, se rejoignent dans les bouleversements que décrivent les enseignants. Le premier axe représente les émotions, les aspects affectifs liés à l'immersion dans le milieu rural. Ils peuvent être négatifs sur l'extrémité de l'axe et positif à l'autre extrémité. L'axe 2 se rapporte aux effets plus cognitifs, liés réellement à l'activité professionnelle. Les enseignants se répartissent le long de cet axe en fonction d'une sorte de « gradient » de difficultés professionnelles exprimées.

Les difficultés territoriales et professionnelles



Nous pouvons sur ce graphique identifier un petit groupe de personnes qui n'expriment pas de difficultés particulières quand ils évoquent leurs premiers mois d'activité en école rurale. Leur sentiment d'efficacité personnelle n'est donc pas mis à mal. Nous avons déjà montré combien leur scolarité antérieure en école rurale et leur connaissance du territoire facilite leur adaptation. Leur système capacitaire est donc en équilibre relatif. Un autre groupe dans le quart inférieur droit du graphique est constitué de personnes se sentant bien dans le territoire mais qui expriment des difficultés à l'intérieur de la classe, dans leur pratique

professionnelle. Ils cherchent alors des solutions dans leur organisation, dans leurs préparations, ce qui renforce le sentiment d'une charge de travail très lourde. Ils cherchent dans un premier temps à rééquilibrer leur système capacitaire par des actions conformes à leurs normes personnelles, liées au sérieux de leur préparation du travail en classe.

« Pour moi, la difficulté, c'est que tu dois beaucoup planifier, tout planifier. C'est-à-dire, quand tu commences la journée, il faut que ce soit clair que les plus jeunes vont faire ce travail, qu'ils vont le faire seuls, que ceux de 6 ans vont faire un travail où ils auront besoin de mon aide, et que les plus grands feront un travail qu'ils pourront faire plus ou moins seuls. Chaque moment de la journée doit être beaucoup planifié comme cela. Si tu ne planifies pas, tu ne peux pas contrôler la situation. » (E., Cerdagne)

Enfin, nous observons sur la partie gauche du graphique des personnes pour lesquelles les difficultés d'ordre territorial prennent le pas sur d'autres plus professionnelles. Ces difficultés d'ordre territorial entrent en classe à travers le regard que portent les enseignants sur les enfants, sur les familles et justifient alors des difficultés d'ordre professionnel, voire, parfois, un sentiment d'impuissance.

L'axe 3 permet d'analyser plus finement les difficultés exprimées par les personnes, avec d'un côté, les difficultés liées à l'immersion dans le territoire, de l'autre côté, des difficultés liées à l'école. L'axe 4 met en évidence les difficultés d'ordre culturel et les associe à la réaction des enseignants vis-à-vis du territoire, ou bien en se soumettant au regard des acteurs locaux, les enseignants expriment alors une peur du regard des acteurs locaux ou bien, en fermant la porte au territoire, ils expriment le besoin de délimiter leur propre territoire dans l'école.

Les difficultés qu'expriment les enseignants en évoquant leurs débuts en école rurale sont donc autant d'ordre territorial que professionnel. Six enseignants de l'échantillon ont effectué une demande de changement d'affectation après cette expérience difficile et sont en attente de mutation. Ils se trouvent en situation « d'absence de perspectives futures » (Costalat-Founeau, 1997, p. 58) Ils ont alors fermé la porte au territoire, mais aussi souvent à l'expression de la territorialité des enfants.

« Les gens, ils ne m'apportent rien, ni comme communauté, ni comme parents, ils ne viennent jamais, rien, ils n'apportent rien. En classe, tout est très bien structuré. Les enfants ne parlent pas de leur vie personnelle. De toute façon, ils ne racontent rien. » (J.C., Araucania)

Ils rendent ainsi le territoire silencieux, voire invisible afin d'assurer leur protection, souvent face à des conflits qui leur semblent ingérables. Dans l'autre sens, ce qui se passe à l'intérieur de l'école devient invisible au territoire, les enfants sont partagés entre deux univers totalement distincts.

Nous pouvons illustrer ce propos par une observation réalisée dans la classe d'un enseignant d'Araucania. Celui-ci a opacifié des fenêtres de la classe « pour que les élèves se concentrent ». Il a aussi disposé les tables de manière à empêcher le plus possible les interactions verbales. Cette classe apparaît comme un univers clos.

Les vitres opacifiées de l'école de Cudico, Araucania, mai 2012



Les autres enseignants de l'échantillon soumis à ces difficultés, résolus ou contraints à poursuivre dans l'école vont mettre en œuvre des actions visant à retrouver une certaine sérénité personnelle mais surtout le sentiment d'efficacité personnelle, de capacité à être enseignant dans cette école.

5.3 La curiosité cognitive et la validation sociale : quel rapport au territoire en construction ?

Les enseignants mis en difficulté par leur immersion dans le territoire rural et par le travail d'enseignant dans l'école vont mettre en œuvre des actions visibles qui vont viser à rééquilibrer leur système capacitaire et qui vont faciliter la construction de leur place d'enseignant dans le territoire. A.M Costalat-Founeau parle d'acuité représentationnelle de soi dans l'environnement qui va permettre à l'individu de devenir observateur puis acteur du territoire dans lequel il exerce pour pouvoir s'y situer. « Le sujet est à la fois auteur, acteur et observateur dans l'environnement. Ainsi, de notre point de vue, cette réalité n'est ni stable ni prescrite. Le sujet participe à sa construction, interagit avec et gère l'environnement à partir de ses capacités et avec le souci permanent de les concrétiser, ce qui lui procure satisfaction et plaisir et par conséquent une mobilisation émotionnelle positive. Ces effets capacitaires activent des tonalités affectives positives ou négatives qui favorisent une forme de clairvoyance, une perspicacité à juger les choses avec exactitude et un pouvoir de contrôle de l'environnement mais aussi des capacités dont on dispose. » (A.M. Costalat-Founeau, 2008, p.66).

5.3.1 L'expression du besoin « d'apprendre » le territoire : se poser en qualité d'apprenant

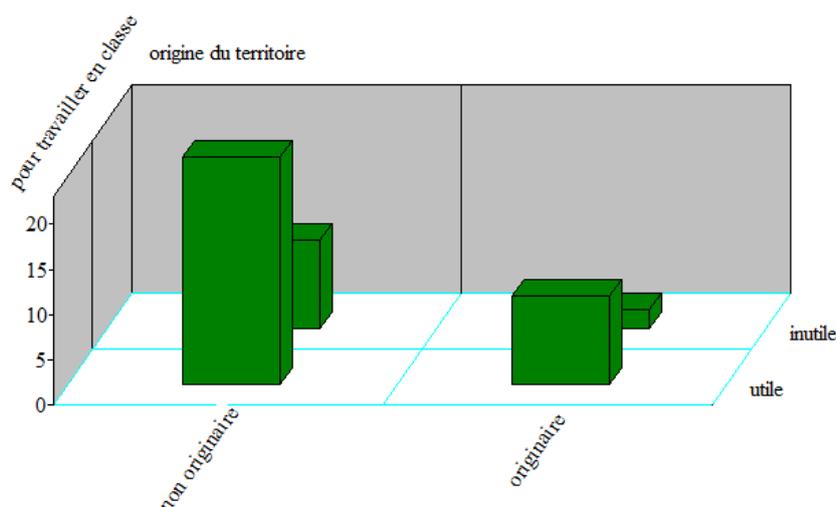
La plupart des enseignants qui ne connaissent pas le territoire expliquent avoir ressenti le besoin de mieux connaître ce territoire. Ce besoin correspond à la curiosité cognitive évoquée par A.-M. Costalat –Founeau de manière à « se débrouiller, s'adapter, s'orienter...» (Costalat-Founeau, 1997, p.54)

Ainsi, 32 personnes de notre échantillon estiment nécessaire de connaître le territoire pour pouvoir travailler en classe.

« Mon objectif était de connaître certaines choses objectives du village pour pouvoir ensuite faire un travail avec les élèves. Il fallait les aider à connaître ce territoire et moi, j'avais besoin de le découvrir, de le comprendre. » (A, Cerdagne)

Ce besoin est ressenti dans chacun des territoires. Les enseignants originaires du territoire de l'école expriment également la nécessité de découvrir avec un regard professionnel le territoire pour travailler en classe.

Le besoin d'apprendre le territoire pour travailler en classe : répartition selon l'origine de l'enseignant



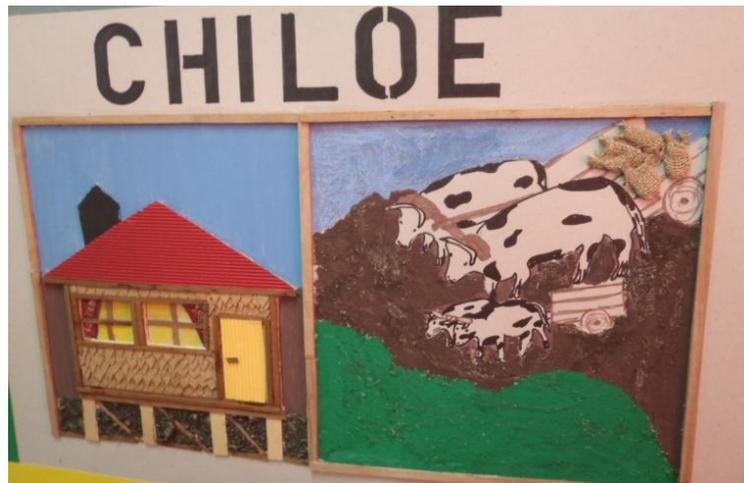
Notons que ce besoin est particulièrement exprimé par les personnes assurant la direction de l'école : en effet, 24 des 32 directeurs de notre échantillon l'ont évoqué au cours de l'entretien. L'immersion des directeurs dans le territoire, leur implication obligatoire dans des relations sociales locales peuvent renforcer ce besoin.

Certains enseignants justifient le besoin d'apprendre le territoire pour mieux comprendre leurs élèves. C'est le cas de 22 personnes sur les 43 de l'échantillon.

« Ça a été mon initiative, et surtout mon inquiétude en tant que professeur : mon inquiétude de me rendre compte que je ne savais rien du tout de ce milieu, mon inquiétude de compromettre l'apprentissage de mes élèves, surtout quand je me suis rendue compte qu'ils avaient un niveau très supérieur à celui que je pensais. J'ai cherché à savoir où ils vivaient, comment ils faisaient à marée haute pour entrer ou sortir de leur maison, avec les « palafitos ». J'ai voulu savoir quel chemin ils faisaient pour venir à l'école, combien de temps ils restaient sous la pluie pour venir. » (A.-M., Chiloé)

NB : Les « palafitos » sont des maisons sur pilotis construites au bord de la mer et qui ont deux entrées en fonction de la hauteur des marées. Les enfants les représentent très bien quand ils dessinent leur maison.

Dessins d'élèves dans l'école de Quiquel, Chiloé, avril 2012



Apprendre le territoire pour mieux comprendre les enfants est particulièrement sensible en Araucania. Notre sous-échantillon de 7 personnes ne compte qu'une seule personne d'origine mapuche. Pourtant, la quasi-totalité des enseignants du sous-échantillon enseigne dans les écoles de communautés mapuches. Les enfants sont porteurs d'une identité forte, d'une culture, de valeurs, de modes d'organisation communautaires très différents de la culture chilienne et sont, de surcroît, rarement hispanophones quand ils arrivent à l'école. Alors, certains enseignants font eux-mêmes le pas d'apprendre quelques mots, quelques expressions en mapuzungun.

« D'abord, les enfants ne parlaient pas bien espagnol. C'était des enfants qui apprenaient très lentement en espagnol, alors, j'ai appris des mots en mapuche, j'ai essayé de mieux comprendre leur culture. » (F., Araucania)

Cette préoccupation vis-à-vis des enfants va de pair avec la reconnaissance d'une spécificité des enfants ruraux et d'une vision positive de leurs capacités d'apprentissage que nous avons déjà évoquées.

Le besoin d'apprendre le territoire pour comprendre les enfants : répartition par rapport au regard porté par l'enseignant sur les enfants

	Pas de spécificité des enfants ruraux	Spécificité des enfants ruraux	Peu de capacités d'apprentissage	Des capacités d'apprentissage
Ressentent le besoin d'apprendre le territoire	2	20	1	21
Ne ressentent pas le besoin d'apprendre le territoire	6	15	16	5

La motivation à apprendre le territoire est renforcée par un regard positif sur les enfants et donc sur l'action potentielle de l'enseignant.

Pour d'autres personnes, le besoin d'apprendre le territoire est plus personnel, il s'agit davantage de pouvoir se repérer et d'avoir une vie sociale plus satisfaisante. Dans la vie sociale également existe une forme d'apprentissage.

« Je suis quelqu'un de très sociable et j'ai tout de suite eu de bonnes relations avec les gens, ça a été facile. Je me souviendrai toujours, une dame est venue à la maison pour me voir, j'ai ouvert la porte et je l'ai reçue dehors ! Alors, elle m'a invitée chez elle pour le goûter, elle m'a reçue chez elle et elle m'a dit, c'était une dame très directe : « c'est comme cela qu'on reçoit les gens ici ! » Alors, j'ai compris, je lui ai demandé de m'excuser, je lui ai expliqué que je n'étais pas habituée à cela, parce qu'en ville, tu ne fais pas entrer les gens chez toi ! Tu les reçois à l'extérieur ! J'ai réalisé que j'avais une culture complètement différente de la leur, j'ai été gênée par cette histoire ! » (C., Araucania)

Cet apprentissage du territoire est réalisé auprès de différentes « sources ». Celles-ci peuvent être livresques, l'enseignant peut s'adresser à des experts locaux, à des collègues, à des voisins, aux enfants directement. Ces différentes sources et formes d'apprentissage dépendent de l'identité professionnelle de l'enseignant construite au cours de la formation initiale ou au cours des expériences passées et de sa représentation de ses propres compétences qui fondent son estime de soi. Il est donc logique que les approches du territoire soient différentes d'un territoire à l'autre.

Les « sources » d'apprentissage du territoire : répartition par territoire

Apprendre le territoire avec :

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Des livres et experts scientifiques	7	6	1	3	4	21
Des collègues	4	5	0	0	3	12
Des voisins	2	7	3	6	9	27
Des élèves	3	1	2	4	7	21
En faisant des projets	7	7	3	5	8	30

Ainsi, les enseignants du sous-échantillon européen vont davantage se tourner dans un premier temps vers une recherche de savoirs scientifiques sur le milieu naturel, recherche livresque ou auprès d'experts locaux.

« Je suis allée vite acheter un livre, je me suis dit : il ne faut pas que je sois complètement ridicule non plus, complètement niaise, et ne rien savoir ! Il y a aussi un peu d'orgueil ! Je suis la maîtresse quand même ! » (D., Ardèche)

Le choix de ce type d'apprentissage qui donne beaucoup de place aux savoirs naturalistes s'explique également par la représentation que ces personnes ont du territoire. C'est bien l'espace naturel et le rêve de nature qui ont constitué l'attractivité du territoire, il est logique que ce soit cette même nature que les personnes aient envie de découvrir de manière plus approfondie et qu'ils souhaitent valoriser ces connaissances en classe. Si l'apprentissage auprès des collègues concerne moins de personnes dans l'échantillon entier (12 personnes sur 43), il n'en est pas moins important en Europe.

« On a la chance d'avoir l'enseignant d'A. qui lui s'y connaît vraiment dans le domaine naturaliste, qui nous motive pour le projet. Par exemple, demain, c'est mercredi. On se retrouve pour aller faire une ballade en bord de rivière et qu'on sache un peu à l'avance reconnaître les arbres... il apprend à tout le monde ! » (A.-L., Ardèche)

D'autres enseignants en particulier dans le sous-échantillon sud-américain s'engagent dans des actions sociales, sportives ou culturelles qui n'ont pas de lien direct avec leur activité en classe et « apprennent » auprès des acteurs locaux, qu'ils reconnaissent comme détenteurs

de savoirs autres que scolaires, que ce soit des pratiques locales, des « hauts lieux » (de la Soudière, cité par Lemonnier, 2008) et leurs significations, l'histoire du lieu, les formes d'organisations sociales mais aussi les problématiques sociales locales.

« Il y a deux voisins à l'école et nous parlons souvent, ils m'ont expliqué ce qui se passe dans cette zone, que ce sont les argentins qui achètent toute la terre de cette campagne. Qu'ils achètent ce terrain pour planter mais qu'ils ne veulent rien savoir des familles qui vivent là, et si ces familles doivent partir, ça leur est égal. Du coup, il y a de moins en moins de familles, les familles sont de plus en plus isolées les unes des autres. » (A., Flores)

Certaines personnes participent à des actions associatives pour connaître les habitants et se faire connaître.

« Je fais des choses avec eux, je participe à l'animation de club des personnes âgées, ils m'ont demandé de faire le secrétariat, ça fait deux ans. J'ai accepté avec plaisir et je les ai aidés à faire des projets, je les ai mieux connus ainsi, comment ils sont en réalité. J'ai beaucoup aimé faire ce travail avec eux, les aider dans les projets. Comme ils sont tous âgés, ils se déplacent avec des cannes qui sont des bouts de bois ! Alors, nous avons fait un projet pour qu'ils bénéficient de matériel orthopédique correct. Non, les contacts avec eux, maintenant, c'est vraiment super bien. » (C., Araucania)

Les élèves de l'école jouent un rôle important dans l'apprentissage du territoire de l'enseignant. Il est intéressant de remarquer la complémentarité des rôles qui s'installe.

« Les enfants manquent de connaissances par rapport au programme, oui. Mais ils sont tellement riches de connaissances dans d'autres domaines, sur leur propre milieu, sur les activités agricoles, tout ce qui concerne la vie courante, là, si, ils avaient énormément de connaissances ! Et ce qu'ils savaient, ils le savaient parce qu'ils le faisaient. C'est sûr que si tu ne te réfères qu'aux maths ! Mais sur l'agronomie, la nature, ce sont eux qui m'enseignaient et pas le contraire ! Tout cela, ce sont eux qui me l'ont appris. L'autre partie, la partie scolaire, c'était moi, c'était en quelque sorte un enseignement mutuel, chacun sa partie ! Je suis

arrivée là en tant qu'enseignante mais en réalité, ils ont été mes enseignants ! »

(S., Flores)

Ainsi entrent en classe de manière valorisée des savoirs familiaux des enfants, liés à leur quotidien de vie dans le territoire. Dans les classes multi-cours, ce sont en général les plus grands qui ont la fonction d'expliquer le territoire aux enseignants. Cela conforte leur place de « grands » au sein du groupe d'élèves.

Dans l'ensemble de l'échantillon, l'apprentissage du territoire peut s'effectuer à travers des actions « pédagogiques » liées au territoire, s'adressant aux élèves et aux familles : les enseignants reconnaissent qu'un bon nombre de projets pédagogiques sur le territoire ont une fonction d'apprentissage pour eux-mêmes.

« Au départ, c'est nous, les instits avec leurs élèves... Avec un intervenant d'une association, on est allé en bord de rivière. Pour l'instant, on a répertorié tout ce qui était fleurs, ancolies, orchidées, fleurs rares, pas rares, pourquoi elles sont sur ce territoire. J'apprends en même temps que les élèves! Ce n'est pas un sujet que moi qui suis d'ici, je connaissais beaucoup. Du coup, grâce à ce projet, je m'y intéresse, ce qui n'était pas le cas du tout avant. » (A.-L., Ardèche)

Ces projets permettent aux enseignants de croiser ces diverses entrées dans le territoire puisque ceux-ci ont d'abord un volet scientifique en général naturaliste: les enseignants font appel à des experts locaux souvent gardes de parcs. Mais ils interpellent aussi les savoirs des enfants, des familles et leur permettent d'être exprimés dans le cadre scolaire, ils ont une fonction sociale puisqu'ils donnent souvent lieu à une restitution sous forme d'exposition ou d'autres moyens de communication accessibles à la population. Notons qu'un certain nombre d'enseignants ne commencent pas par des projets pédagogiques sur le territoire mais par des projets pédagogiques qui visent à remédier à la « pauvreté culturelle » et au « manque d'ouverture » qu'ils attribuent aux enfants. Ce type de projet peut parfois renvoyer l'enseignant à nouveau au territoire.

« J'ai vu, on est parti à Avignon, on est allé visiter le palais des papes pour voir un bâtiment monumental, et les enfants, ils restaient sur des détails : « Ah, ben tiens, il y a le même à St Julien du Gua, il y a ça à St Julien du Gua... Alors, c'est

rigolo, mais du coup, ils sont passés à coté de plein de trucs... Donc, je pense qu'ils n'ont pas travaillé encore assez sur leur territoire. » (N., Ardèche)

La plupart des enseignants qui mettent en œuvre cet apprentissage du territoire prennent beaucoup de plaisir personnel à le découvrir. Ce plaisir est exprimé par 31 personnes sur les 32 qui ont ressenti le besoin de cet apprentissage. Nous n'avons pas observé de différences par territoire. Il peut modifier le regard initial que les personnes portaient sur le territoire, donner lieu à des ruptures positives par rapport à des représentations initiales plutôt négatives et stéréotypées.

« Les gens ne sont pas si sauvages, ils ne sont pas comme le disent les gens de la ville à propos des paysans. Ils ne sont pas comme on les imagine, ils ne sont pas non plus ignorants, ils me surprennent souvent. Ce sont des gens qui se taisent, qui sont très réservés, mais s'ils acceptent de parler, que tu parles de sujets qui les intéressent, alors, tu es étonnée de tout ce qu'ils savent, de la manière dont ils pensent. » (C., Araucania)

Certains enseignants, originaires du territoire, expriment des changements dans le regard qu'ils portent à ce territoire pourtant bien connu.

« J'ai changé, oui ! C'est vrai ! Je n'avais pas ce regard- là sur le territoire justement. Peut-être que c'est parce que c'est un territoire que je connais depuis que je suis petite. Et quand on connaît le territoire, on n'a pas le même œil que celui qui arrive et qui veut découvrir le territoire. Avec toute la connaissance, enfin, comment dire.... Je pense qu'on n'a pas le même regard sur le territoire quand on le découvre ou quand on y a toujours vécu. » (A.-L., Ardèche)

Cet apprentissage permet dans tous les cas aux enseignants d'accroître leurs connaissances culturelles, sociales, environnementales sur le territoire, en termes de savoirs scientifiques mais aussi en termes de savoirs populaires, voire de savoirs locaux. Les enseignants relativisent alors la hiérarchisation classique des savoirs qui donne plus de valeur aux savoirs scientifiques et donc aux savoirs scolaires.

« Pour moi, il y a une chose plus élevée, plus importante, c'est le savoir. Ceux qui savent beaucoup de choses, qui n'ont pas de titre, qui ne sont pas professionnels, mais ils sont savants. Moi, j'ai un titre, je suis un professionnel, je suis allé à l'université mais les gens d'ici m'ont appris beaucoup de choses que je ne savais pas. Moi, j'ai de choses à enseigner mais eux aussi ont beaucoup de choses à enseigner à leurs enfants. Il faut qu'il y ait du respect pour les choses qui viennent des gens qui travaillent à la campagne. Il y a quelqu'un qui est venu dans la communauté : cette personne était technicien agricole. Il voulait faire de l'agriculture avec la communauté et avec l'école. Il a dit : « Ici, nous allons semer telle et telle chose », voilà, nous avons reçu les ordres de cette personne qui était un professionnel ! Et les gens ont dit : ça ne va pas marcher, pour telles et telles raisons : trop de neige, trop d'humidité ici... Bon enfin, nous avons semé quand même et nous n'avons rien récolté ! » (J., Araucania)

En même temps que s'installent des relations d'échanges, d'écoute mutuelle, les enseignants accroissent leur reconnaissance et leur considération envers les acteurs locaux en particulier sur leurs savoirs.

« Il y a des gens qui en savent plus que moi, ils ont de l'expérience, ils ont les savoirs. Moi, j'arrive avec mes théories mais les gens de la campagne ont la pratique, mais parfois, ils font les choses de manière répétitive, et moi, chaque fois, avec beaucoup d'humilité, je donne mon opinion. Et parfois, j'ai bien vu que les paysans savent les choses, ils savent beaucoup de choses, ils sont très intelligents. » (M., Araucania)

Pour Sandra Carro (2013), psychosociologue uruguayenne, la perte de la fierté liée au niveau d'étude et l'adoption d'une attitude d'humilité est une condition essentielle à l'intégration dans le territoire et à la possibilité d'y devenir acteur.

5.3.2 Des connaissances sur le territoire à la construction d'une territorialité

Au-delà d'un apprentissage du territoire, l'enseignant va mettre en œuvre des actions qui, s'appuyant sur ses connaissances du territoire, vont lui permettre de construire sa relation singulière au territoire laquelle est liée, nous l'avons vu, à son histoire personnelle mais aussi

aux arbitrages qu'il réalise face aux tensions qui construisent le territoire, aux conflits qui l'affectent. Mais il va également construire de manière plus inconsciente une territorialité partagée avec les acteurs du territoire et qui lui permettra de se sentir acteur du territoire, de construire sa place d'enseignant dans le territoire grâce à un sentiment d'appartenance sociale qui le fait entrer dans une histoire collective.

« Je pense aussi que l'enseignant rural doit être capable de s'adapter facilement à toutes les situations. Egalement, sentir de la sympathie, ou bien au moins se sentir solidaire des gens de la communauté. Les gens le sentent vite quand tu as les mêmes valeurs qu'eux. C'est beaucoup plus important que le niveau d'études par exemple. » (C., Flores)

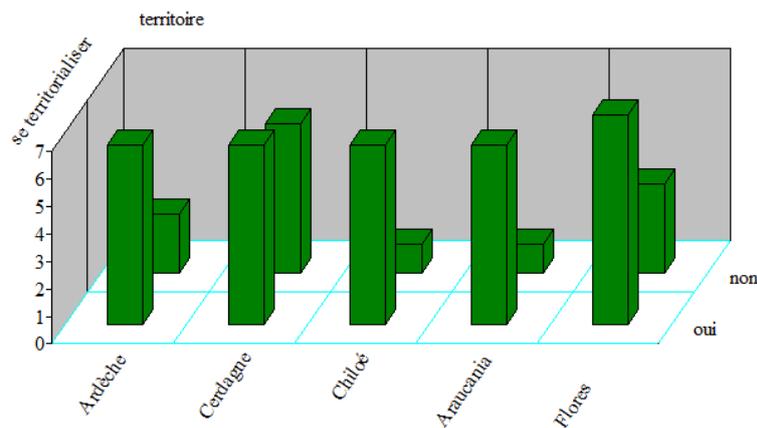
Cette territorialité contribue à construire chez l'enseignant un sentiment d'appartenance, il passe du sentiment « d'être ici » à celui « d'être d'ici » (Sencébé, 2004), même s'il sait que ce ne sera que pour un temps donné. Cette construction de territorialité rappelle l'idée de « synchronisme identitaire » proposé par Ramos (2006), (cité par Guérin – Pace, Filippova, 2008, p. 15) parlant de l'individu contemporain des lieux où il vit, dans l'idée « d'ici et maintenant ». Pour certains des enseignants, il ne s'agit pas forcément d'un lieu dans lequel il vit mais d'un lieu dans lequel il travaille en tant qu'enseignant : il ne s'agit plus alors d'être enseignant, mais d'être « l'enseignant de ce lieu ». Ainsi, beaucoup d'entre eux mettent en œuvre un processus de territorialisation « professionnelle », processus qui peut leur procurer un sentiment d'épanouissement professionnel potentiel. Le territoire est vécu sous forme d'un espace social et géographique ouvert. L'ancrage territorial renvoie donc également à l'ancrage social évoqué par A-M Costalat-Founeau (2013, p. 3). Le territoire va prendre sa place dans les tensions de congruence du système capacitaire ressenties par l'enseignant. La question pour lui est alors de construire un système capacitaire « territorialisé » intégrant des compétences professionnelles didactiques, pédagogiques avec un sentiment d'appartenance professionnelle à un territoire. Le territoire permet à la fois de se construire et de s'épanouir personnellement en relation avec les autres et engage à s'y impliquer professionnellement pour y laisser sa trace, y exprimer sa créativité, y mettre en œuvre ses compétences.

La construction d'une territorialité partagée nécessite la mise en œuvre d'actions communes avec le territoire, qui peuvent être liées à l'activité professionnelle ou n'avoir aucun lien avec le travail à l'école.

« A la fin de la semaine, au début, je retournais à la maison de mes parents, j'étais très jeune, et puis petit à petit, je suis resté en fin de semaine, je suis rentré de moins en moins, parce que je faisais ma vie à la campagne avec les gens de là, jouant au football ! Quand tu travailles dans l'école rurale, petit à petit, se construit une sorte d'appartenance au territoire. Cela se fait de jours en jours, d'années en années. » (J., Araucania)

L'enseignant s'intègre à titre personnel et/ou professionnel au réseau local d'interconnaissances qui caractérise les communautés rurales et même au-delà, doit se plier à « une injonction à être visible » (Sencébé, 2009) Au cours des entretiens, 31 personnes de notre échantillon disent avoir cherché à un moment de leur histoire dans le territoire à se territorialiser. Ces personnes sont réparties sur les cinq territoires de l'étude.

Le processus de territorialisation : répartition géographique



Nous analyserons ultérieurement le cas particulier de la Cerdagne, territoire dans lequel nous observons une plus faible proportion de personnes recherchant à se territorialiser.

Dans les autres territoires, la part relative d'enseignants mettant en œuvre des actions avec le territoire qui conduisent à une territorialisation est importante. Le type d'action est varié. S'exprime ici la diversité des compositions sociales et des problématiques territoriales. Le

caractère social est plus ou moins marqué, l'enseignant réalise ces actions de manière plus ou moins explicite.

« On a quand même un petit côté d'assistante sociale du coin... Dans un village rural, on donne des béquilles à des personnes qui des fois, ne peuvent pas trop s'en sortir avec des papiers, des orientations pour leurs gamins quand ils sont plus grands, ou des choses comme ça. » (M., Ardèche)

Certaines personnes, particulièrement les hommes, s'engagent dans des actions d'équipement en infrastructures. Ces actions leur confèrent souvent une forme de leadership au sein de la communauté, leur permet de s'en sentir membre actif et leur confère une certaine autorité sur celle-ci.

« Nous nous sommes organisés, la communauté d'ici, pour l'électrification de la communauté. Tous les mois, nous nous sommes réunis ici, dans cette salle, jusqu'à ce qu'on fasse aboutir ce projet, ça a duré 3 ans environ. Et tu sais, c'est le président Freire lui-même qui est venu inaugurer l'électricité et la lumière ici ! C'est pareil pour les chemins, c'était des chemins de terre et nous avons obtenu qu'ils soient empierrés, tous les chemins de la communauté ont été empierrés et carrossables. » (R., Araucania)

La territorialisation des enseignants peut les conduire à comprendre et à faire leurs, les problématiques du territoire, les conflits culturels ou sociaux qui s'y déroulent. Il s'agit de passer, de la part des enseignants de la juxtaposition de savoirs sur celui-ci à une vision complexe, synthétique et dynamique. Leur discours témoigne alors d'une réflexion importante sur le territoire en termes de situations de crise, de potentialités, de perspectives. Ce type de préoccupations concerne 14 personnes de notre échantillon.

La compréhension des problématiques du territoire : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Total
Cherchent à comprendre les problématiques du territoire	0	3	2	3	6	14
Ne cherchent pas à comprendre les problématiques du territoire	8	8	5	4	4	29

Notons que 12 personnes sur les 14 sont d'origine urbaine. Ces personnes peuvent avoir une forme de distance avec le territoire qui leur permet de l'analyser en termes de problématiques. Les personnes d'origine rurale, et en particulier celles qui sont originaires du territoire ont plutôt qu'une connaissance des problématiques une perception implicite. Nous pouvons constater qu'aucun enseignant français n'évoque au cours de l'entretien le territoire en termes de problématiques. Nous retrouvons là une des caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants français, centrés sur l'acquisition des savoirs scolaires de manière non territorialisée. « Les savoirs scolaires sont au fondement de l'identité professionnelle des enseignants. » (Van Zanten, 2000) Leur apprentissage du territoire leur permet d'acquérir des connaissances sur lesquelles ils pourront construire des situations pédagogiques territorialisées et un réseau de relations locales qu'ils pourront mobiliser plus tard pour construire et faire vivre un projet pédagogique.

La dimension problématisée du territoire est davantage une recherche des enseignants du sous-échantillon uruguayen. Elle est cohérente avec une identité professionnelle spécifique de l'enseignant rural, construite depuis les années 30-40 et transmise à chaque session de formation pour enseignants ruraux par Limber Santos, directeur du département de l'éducation pour le milieu rural.

« La impronta social de la escuela y su relación con el medio conforman una de las grandes vertientes de la pedagogía rural uruguaya. La síntesis de esa pedagogía, materializada en los fundamentos, concepto y fines del Programa de 1949, evidencian la máxima relevancia que el trabajo con las familias rurales ha tenido siempre y el lugar que le corresponde a la escuela en la tarea de impulsar el sentido comunitario » (Santos, 2012, in Carro et Fernández, p. 15).

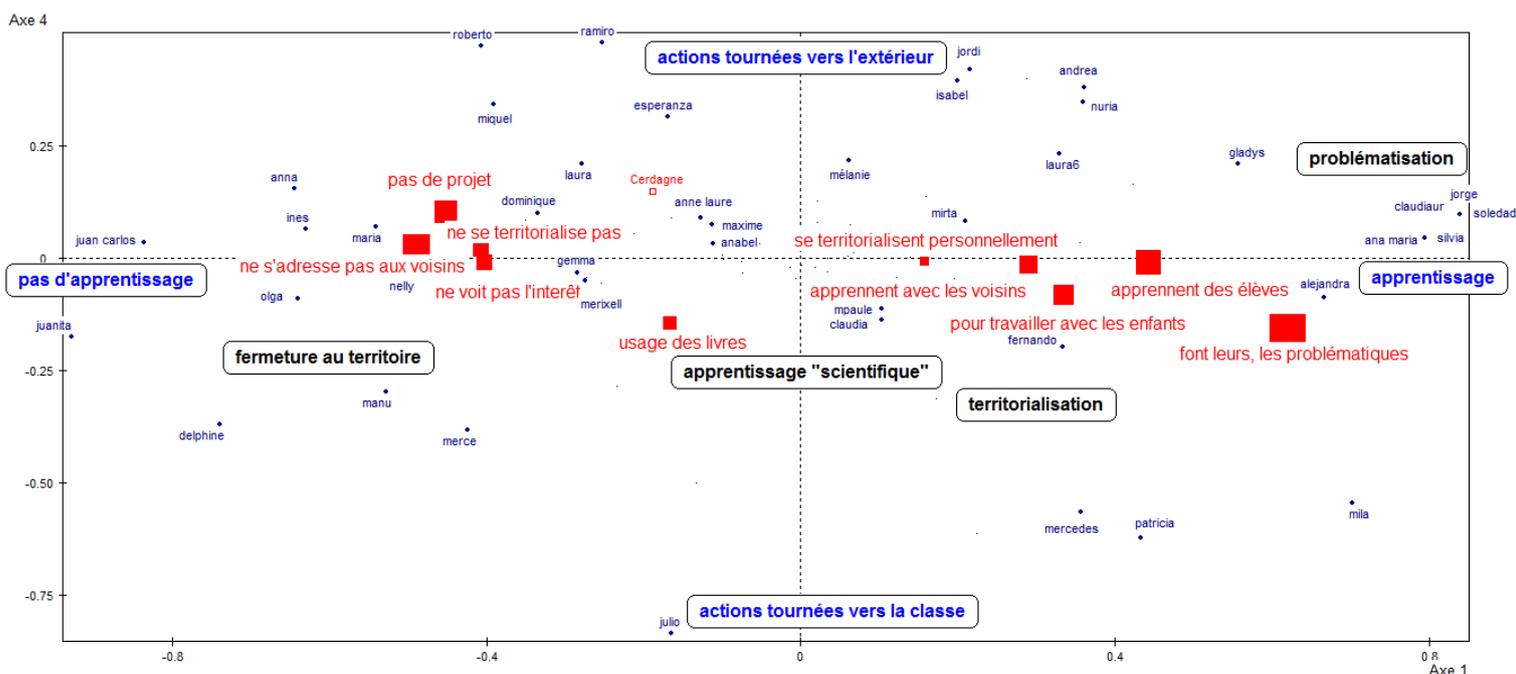
« Le caractère social de l'école et ses relations avec le milieu caractérisent un des grands versants de la pédagogie rurale uruguayenne. La synthèse de cette pédagogie qui se traduit dans les fondements, les concepts et les objectifs du programme de 1949 met en évidence l'importance que le travail avec les familles a toujours eue et le rôle de l'école dans l'impulsion d'un sentiment communautaire. »

Les enseignants ruraux d'Uruguay se sentent donc davantage une obligation à devenir acteurs du territoire et ressentent davantage le besoin de comprendre le territoire de manière problématisée.

L'analyse des correspondances multiples des données concernant la mise en œuvre d'actions visant à l'apprentissage du territoire met en évidence sur l'axe 1 le passage d'un apprentissage en termes de connaissances à la construction d'une territorialité.

L'axe 2 permet de mieux comprendre les destinataires des actions mises en œuvre par les enseignants pour entrer dans un apprentissage du territoire. Cela renvoie aux représentations de soi de l'enseignant : dans quel contexte se situe son acuité représentationnelle de soi : dans la classe ou dans le territoire ?

Quel apprentissage du territoire ?



Nous pouvons identifier dans la partie gauche de l'axe 1 le groupe de personnes ne mettant pas en œuvre cet apprentissage, nous y retrouvons des enseignants en situation d'instabilité professionnelle, mais aussi des personnes vivant ou ayant vécu fortement et douloureusement des conflits locaux, enfin des personnes qui estiment connaître le territoire à travers leur vie personnelle. Si l'axe 1 met en évidence une vision de plus en plus complexe du territoire, nous pouvons également comprendre cet axe dans une analyse temporelle. Se territorialiser, cela prend du temps. Nous pouvons supposer que certains

enseignants récemment arrivés dans leur école et qui évoquent leur apprentissage livresque et scientifique vont petit à petit se territorialiser et construire une représentation plus complexe et systémique du territoire. Les enseignants qui se trouvent dans la partie droite de l'axe 1, ceux qui ont une vision problématisée du territoire, sont aussi ceux qui sont installés de longue date, voire « enracinés » dans le territoire.

5.3.3 La construction de sa place dans le territoire : quelle validation sociale ?

A.M Costalat-Founeau montre qu'à partir d'une mise en difficulté capacitaire peuvent naître des actions qui visent de manière plus ou moins consciente à la recherche d'une validation sociale, une légitimation sociale dans le but de réduire les tensions de congruence de son système capacitaire entre la capacité normative et la capacité subjective. Elle met en évidence à ce stade l'importance des émotions ressenties par les enseignants lors de leur arrivée sur l'école qui sont à ce stade déterminantes pour une mise en action de recherche de validation sociale. Une partie du processus est de passer d'une validation sociale par l'institution, ce qui est acquis par l'obtention d'un diplôme à une validation sociale par le territoire. Même si les enseignants ont des difficultés à faire fonctionner le multi-cours, ils ne remettent pas en cause leur « savoir enseigner » validé par l'institution. Le territoire, par contre, vient déstabiliser le système capacitaire, auparavant en équilibre. Puisque c'est travailler dans ce territoire qui leur pose problème, c'est de ce territoire qu'ils vont essayer d'obtenir une reconnaissance sociale, des signes qui leur montreront que les acteurs du territoire, plus largement que les seuls parents, les perçoivent « capables » d'être l'enseignant de ce territoire. Nous pouvons identifier dans la grande majorité des discours des enseignants de notre échantillon que « l'apprentissage » du territoire est associé de manière implicite à une recherche de validation sociale auprès des acteurs du territoire. L'enseignant en sa qualité d'apprenant vis-à-vis du territoire attend en échange une forme de reconnaissance.

« Dans des écoles, j'ai appris à pêcher, aller à la plage chercher des coquillages, je mettais mes bottes en caoutchouc, et les gens ont souvent été surpris de mon attitude. La professeure était l'égale d'eux, c'est ce qui m'a permis d'être très proche d'eux, et eux très respectueux avec moi... Il me paraît très important que moi aussi, j'apprenne des choses grâce à eux et avec eux, que nous soyons

ensemble pour faire des choses. Cela m'a permis d'être beaucoup mieux acceptée. Cela m'a beaucoup aidé pour mon travail. » (M., Chiloé)

En Europe, les enseignants vont s'engager dans des actions festives, culturelles et reçoivent des signes de reconnaissance pour leur participation.

Samedi, il y avait un grand événement qui était organisé depuis quelques années, ça s'appelle « la ronde des hameaux ». Et j'y suis allée, j'étais dans l'organisation, je me suis rajoutée. Et ils étaient très contents que je sois là. Ils me le faisaient sentir en disant : « ça nous fait plaisir de voir que l'instit, même les nouveaux, viennent et participent ». Je me suis sentie bien intégrée. Ils ont trouvé... enfin, c'est mon impression, ils ont trouvé que je respectais qu'ils fassent des événements et je trouvais que c'était intéressant d'y participer et puis c'est important pour l'école. » (M., Ardèche)

Sur l'île de Chiloé, l'attitude conviviale de l'enseignant, sa capacité à organiser des repas et à leur donner un caractère « officiel » est une qualité très appréciée localement. La nourriture typique doit être de qualité et surtout en quantité. Lors des semaines d'observations, beaucoup de temps scolaire était consacré à ce type d'activité ! Il était très important pour l'enseignant de montrer à la communauté locale qu'il savait accueillir. Il était de même très important pour la communauté locale de montrer la qualité de son accueil.

Souvent, le caractère social des actions est marqué. Les demandes des parents concernant des conseils d'éducation, d'orientation pour leurs enfants sont perçues par les enseignants comme des signes de confiance partagée et de reconnaissance de leur place d'enseignant dans le territoire.

« Ils viennent pour un souci, pour un doute vis-à-vis de leurs enfants, ils viennent simplement en disant : « Qu'est-ce que vous en pensez, professeur ? » Ils viennent chercher mon avis aussi en tant que mère, en tant que femme. » (I., Chiloé)

Certaines personnes recherchent une validation sociale de leur travail en classe et s'adressent au territoire pour recevoir cette reconnaissance.

J'ai fait les portes ouvertes de l'école en montrant aux parents l'élevage de vers de terre, les métiers à tisser, ce qu'ils ont fait en géométrie, ce qu'ils ont fait en

chansons. C'est pour ça que j'étais aussi allée à la ronde des hameaux pour discuter avec les gens, j'ai fait un grand panneau, j'ai fait la randonnée avec les gens, avec les anciens aussi. Et après, en discutant avec eux, j'ai dit qu'il y avait les portes ouvertes et finalement, il y a beaucoup de gens du village qui sont venus. Aux portes ouvertes de l'école, il y a eu une trentaine de personnes : des gens du village, des gens d'autres villages qui étaient curieux de voir comment se passait l'école. Et c'était vraiment super parce que j'ai pu discuter. Ils étaient intéressés par le fonctionnement de la classe.» (M., Ardèche)

Ces signes de reconnaissance vont constituer des repères pour l'enseignant dans la construction de sa place d'enseignant dans le territoire, de sa territorialité et contribuer à la validation sociale du territoire. Toutefois, la recherche de validation sociale peut conduire certains enseignants à accepter des compromis dans le but de maintenir un climat de reconnaissance et de convivialité avec le territoire.

« C'est lourd. J'ai prévu une semaine tranquille et puis, il m'arrive quelque chose, je suis prévenu le lundi et puis, ça va se passer le vendredi soir, bon, on bouleverse un peu et puis, on va avoir le stress de l'échéance. On dit oui et on sait qu'on va devoir passer nos après-midi à préparer ça. Les enfants, ils vont y aller. Par exemple, pour l'exposition pour la fête des châtaignes, ils vont la préparer, après, ils passent avec les papas, les mamans, les grands parents et ils vont dire, ça, c'est moi qui l'ai fait. Donc, ils sont tous contents. Non, ça saoule mais dans l'ensemble, je suis content. » (M., Ardèche)

En Uruguay, ce type de situation existe également. Nous avons été témoin des discussions au cours de sessions de formation pour les enseignants ruraux les sensibilisant aux dangers de la fumigation agricole et à l'usage des dispositifs d'alerte. En effet, des règles strictes existent quant aux distances à respecter avec les écoles lors de fumigations agricoles par avion. Souvent, ces règles ne sont pas respectées, les fumigations n'épargnent pas les cours d'école, les enseignants ont alors à leur disposition un système d'alerte pour dénoncer le non respect des règles. Les enseignants expriment un mal-être vis-à-vis de ce système. Ils jugent difficile, voire impossible de dénoncer le propriétaire foncier, souvent employeur de l'ensemble des parents des élèves de l'école et bien souvent gardent le silence. Nous voyons

comment la recherche de validation sociale peut conduire l'enseignant à se soumettre à des pressions du territoire qui peuvent le conduire à rentrer dans le jeu de la reproduction sociale sous couvert de « paix sociale ».

Il y a donc une négociation entre ce que l'enseignant est prêt à faire pour recevoir une validation sociale et les exigences implicites du territoire pour accorder sa confiance et sa reconnaissance. L'enseignant se trouve donc dans un rôle « qui permet au sujet de valoriser ses performances sociales tel l'acteur qui essaie de ne pas dévier du rôle que l'on attend de lui. » (Goffman, 1973, cité par Costalat-Founeau, 2013, p. 2)

5.3.4 Quand la validation sociale par le territoire n'a pas lieu...

Au cours de la construction de sa territorialité mais surtout de son rapport singulier au territoire, certains enseignants vont malgré eux, prendre part à des conflits territoriaux explicites ou plus souvent larvés. Les acteurs du territoire de leur côté vont également adresser à l'enseignant un certain nombre de jugements nourris de stéréotypes qui vont entrer en ligne de compte dans la construction de la territorialité de l'enseignant mais qui peuvent constituer des obstacles à la validation sociale par le territoire. L'enseignant va se retrouver porteur, transmetteur, voire générateur de conflits locaux culturels ou sociaux et se trouver dans la position d'avoir avec lui une partie des acteurs locaux et contre lui leurs adversaires. Ces conflits entrent en classe, l'activité professionnelle de l'enseignant va en être affectée car le conflit peut aussi se transformer en défiance sur les savoirs qu'il cherche à transmettre, voire sur sa compétence d'enseignant. La défiance limite les échanges possibles mais aussi la créativité de l'enseignant en le confinant dans un rapport de force permanent et dans des stratégies d'évitement de conflits ouverts qui fragilisent son équilibre.

A propos d'un élève, fils d'agriculteur ardéchois :

« Il n'a pas confiance dans le savoir qu'on peut lui apporter dans le sens où, lui, ayant sa propre culture, qui va être basée sur des croyances... des vérités aussi sur les plantes, il connaît pas mal de choses. Mais souvent, il se trompe, le père aussi d'ailleurs. Avec les adultes, tu vois le problème, alors tu imagines avec les enfants ! Tu ne peux pas mettre en doute la parole du père mais bon, c'est difficile. Il n'y a aucune confiance. Pareil avec notre intervenant. Je le voyais, il

écoutait sur les plantes, il les connaît un petit peu mais avec lui, son vocabulaire d'ici, les noms des plantes d'ici, il les connaît en patois mais il ne les connaît pas très bien. Il se trompe de plantes...Il a posé une question lors d'une autre sortie : «Comment vous le savez, vous, l'âge qu'elle a, la forêt ?! » Tu vois le genre des questions, ce n'est pas possible ! C'est difficile d'aboutir parce qu'il se braque. Mais tu vois, l'école, c'est violent, quand tu ne comprends pas, ça te prend dans ton ego. Si tu lui dis : « Non, ce n'est pas bon ! », il va s'énerver, se mettre en colère, son truc, c'est de ronchonner dans son coin. Et moi, je ne le supporte plus. » (D., Ardèche)

Ce type de rapport met en difficulté l'enseignant et l'élève. Les conflits sont observables dans le moment particulier de la sortie des classes où des groupes de parents se forment en fonction de leur origine (originaire ou non du territoire) et mettent avec la porte de l'école une certaine distance ou la franchissent en confiance. Certains enseignants cherchent d'ailleurs des alliances avec certains groupes de parents pour pouvoir résister à d'autres. Souvent, les parents et l'enseignant adoptent des stratégies pour s'éviter. Parfois, les conflits sont ouverts.

« Moi, j'arrête, je n'ai pas envie de m'engueuler avec elle, elle n'est pas facile, des fois, elle te tombe dessus, tu ne sais pas pourquoi. Une fois on discutait, elle m'a dit : « houai, de toutes façons, toi, je sais, tu préfères un tel... » Moi, je ne préfère personne ! Il manque quelque chose à la maman. Donc, à partir de là, je ne discute plus, j'essaie de l'éviter. » (D., Ardèche)

Les observations ethnographiques réalisées dans la Drôme, dans le cadre de projet international I+D+I (précédemment cité p. 32) ont montré les difficultés d'une enseignante ouvertement « anti-chasse » cherchant à changer d'école devant l'hostilité des habitants « de souche ». L'estime de soi, la capacité subjective de l'enseignant n'est pas forcément atteinte dans ce type de situation mais la tension entre la capacité normative et la capacité subjective conduisent les enseignants à « accuser » le territoire pour expliquer ses difficultés.

Nous pouvons également citer ici le cas particulier du sous-échantillon catalan pour lequel l'activation du système capacitaire se passe de manière différente. En effet, dans ce

territoire de Cerdagne, les écoles rurales sont organisées en ZER, l'équipe enseignante joue un rôle majeur d'accueil, d'encouragement lors de l'arrivée de nouveaux enseignants sur le territoire.

« La situation est particulière parce que nous sommes nombreux à être nouveaux dans la ZER, des jeunes, et ça se passe bien. Si tu as besoin de quelque chose, s'il te manque quelque chose, tu peux appeler quelqu'un. On s'échange les numéros de téléphone et par exemple, avec le professeur d'éducation physique, et Isabel, on va ensemble en montagne, on va à Puigcerda faire du shopping, acheter à manger, faire des fêtes... je crois que ça aide beaucoup à s'intégrer. Après la réunion de la ZER, nous allons prendre une bière, c'est très joyeux, on parle de ce qui se passe dans les écoles... C'est difficile de rencontrer d'autres personnes que cet entourage là. Mais je ne cherche pas d'autres opportunités ! » (M., Cerdagne)

Nous avons déjà fait le constat que les enseignants de ce sous-échantillon n'exprimaient aucun sentiment de solitude du fait du fonctionnement de l'équipe. L'équipe de la ZER a fixé une ligne méthodologique commune, un projet commun, les enfants se regroupent chaque semaine, les enseignants se réunissent de manière hebdomadaire également. Pour la directrice de la ZER, fixer cette ligne méthodologique s'impose par le turn-over des enseignants.

« Au début, c'était des écoles très différentes qui se rencontraient, et petit à petit, on a fait un chemin de méthodologie commune... Les ZER qui fonctionnent, ce sont les ZER où il y a des personnes qui font un noyau stable et qui peuvent dire aux jeunes qui arrivent : ici, on travaille avec cette méthode, on fait cela, comme cela... » (N., directrice de la ZER, Cerdagne)

La ligne méthodologique a été construite par des enseignants stables et territorialisés de la ZER. Le parti pris est de travailler en donnant beaucoup de place à la manipulation, sans livre de classes, avec un projet commun « vivre dans les Pyrénées » interdisciplinaire et territorialisé, qui laisse théoriquement à chaque enseignant une certaine latitude pour mettre en œuvre ce projet dans le contexte social et culturel de son école. En effet, il existe une grande diversité sociale et culturelle sur le territoire de la ZER. En réalité se produit une certaine harmonisation des pratiques au sein de l'équipe. Les enseignants sont alors

davantage en recherche de validation sociale auprès de cette équipe et se sentent protégés par les cadres méthodologiques et l'appui professionnel que propose le noyau stable de l'équipe. Celui-ci répond aux besoins des nouveaux enseignants en offrant un lieu d'échanges sur leurs pratiques. La capacité normative de l'enseignant se construit alors à travers la validation sociale par l'équipe de la ZER. L'apprentissage du territoire, la validation sociale par celui-ci ne sont plus ressentis comme une nécessité, l'apprentissage étant davantage pédagogique dans le souci d'une adaptation à la ligne méthodologique de la ZER.

« On a changé la méthodologie, et je crois que j'ai besoin de lire beaucoup, chercher des informations, parce qu'il y a des choses que je ne sais pas mettre en œuvre. Il me manque encore de lire, de demander aux collègues des informations, des ressources. Ça me plaît de travailler comme cela, avec un projet, sans livres... mais je crois que je me sens perdue, je suis tirée d'un côté et de l'autre. J'ai l'impression de ne pas tout faire, je ne suis pas sûre... » (E., Cerdagne)

Si certains enseignants adoptent facilement le cadre méthodologique proposé par la ZER, d'autres éprouvent des difficultés à s'y conformer et ne reçoivent pas de validation sociale de la part de l'équipe, ce qui, à nouveau, déséquilibre le système capacitaire. Nous retrouvons les mêmes repliements sur soi et envies de départ que lors de l'échec de la validation sociale par le territoire.

« Tu ne peux pas faire ce que tu veux. Il y a une « ligne » pédagogique. Tu dois t'adapter. Mais avec cette ligne, tu ne peux pas préparer semaine par semaine. Moi, j'ai besoin d'avoir une organisation. Travailler comme ça, je ne peux pas. Je pense que je vais partir de là. » (A., Cerdagne)

Si la validation sociale par le territoire n'est pas recherchée par l'ensemble des enseignants, quelques-uns reçoivent des signes de reconnaissance du territoire, ce qui les conforte dans l'idée que les choix méthodologiques sont positifs. Dans les secteurs plus populaires de la ZER, les parents ont du mal à suivre les changements méthodologiques des enseignants de leurs enfants. Ceci nous renvoie à Bernstein (1975) qui montrait comment ces pédagogies actives qu'il qualifiait d'« invisibles » sont difficiles à suivre par les familles de milieu

populaire. Ces enseignants essaient alors de convaincre les parents du bien fondé des choix méthodologiques.

«Quand nous avons expliqué que nous changions de méthodologie aux parents, sur le moment, ils ont demandé : est-ce que ça va fonctionner, vous êtes sûrs ? Apparemment, tout le monde s’est conformé à ce que nous avons mis en place. Ils ne s’opposent pas à notre manière de travailler. » (E., Cerdagne)

5.3.5 La construction d’une nouvelle représentation du territoire

Les connaissances des enseignants sur le territoire, leur territorialisation et la validation sociale qu’ils reçoivent par les actions qu’ils mettent en œuvre vont leur permettre de construire une nouvelle représentation du territoire à dimensions à la fois cognitives et affectives. Deux grandes catégories de représentations se construisent dans le processus de territorialisation des enseignants. Il peut s’agir d’une vision positive des potentialités de développement économique, social et culturel du territoire, le territoire est vu alors comme un territoire d’avenir où l’on peut projeter de vivre A l’inverse, certains construisent une vision négative dans le sens de peu de potentialités de développement et d’un territoire qu’il faut quitter. La proportion de chacune de ces catégories varie selon les territoires.

La vision du territoire en termes d’avenir ou non : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Territoire d’avenir	0	2	4	2	7	15
Territoire sans avenir	0	0	2	5	2	9
Ne s’exprime pas	8	9	1	0	1	19

Les enseignants d’origine urbaine sont proportionnellement plus nombreux que les enseignants d’origine rurale à envisager le territoire de leur école comme un territoire d’avenir

Remarquons d’abord le peu d’expression des enseignants européens vis-à-vis des potentialités du territoire. Les enseignants de Cerdagne, nous l’avons vu, sont plus préoccupés par une recherche d’une validation sociale par l’équipe de la ZER. Ils se territorialisent assez peu, sauf deux personnes qui sont les plus anciennes, qui ont

commencé leur activité dans l'école avant l'existence institutionnelle de la ZER et qui ont donc suivi un chemin professionnel plus territorialisé. Les enseignants français ne s'expriment pas sur une vision prospective du territoire. Nous pouvons faire l'hypothèse que le choix de leur installation signifie implicitement qu'ils confèrent au territoire une certaine attractivité.

Les opinions sont beaucoup plus partagées dans les territoires chiliens ou uruguayens de notre étude. Beaucoup d'enseignants adoptent le discours commun d'un monde rural sans avenir.

« Je ne sais pas, je peux me tromper mais le seul avenir, il me semble, c'est le tourisme. Mais ici, la terre est fatiguée, elle ne produit plus comme elle produisait avant. Nous avons ce problème chez nous : nous avons dû faire beaucoup d'investissement pour améliorer la terre. Nous avons perdu beaucoup de pommes de terre par pourrissement. On nous a vendu de semences avec beaucoup de maladies. Et maintenant, ces maladies sont dans la terre. Il faut soigner la terre maintenant si on veut avoir de bonnes productions, sinon, on va tout perdre. .. Mais quand je dis que je veux que les enfants étudient, c'est en pensant aux enfants, je pense que ce sera une chance pour eux de partir parce qu'ici, ils devront se soumettre à cette vie de la campagne, c'est-à-dire travailler beaucoup et vivre de ce que te donnera la terre, c'est-à-dire très peu. Ce sera de la survie seulement. Cette campagne ne permet que de survivre. Et pour les filles, quel avenir, se marier, avoir un mari qui les fera travailler, qui dépensera l'argent en buvant... » (C., Araucania)

5.3.6 Conclusion partielle

Pour un enseignant en école rurale, la territorialisation, c'est-à-dire la construction de territorialité et d'un rapport singulier au territoire, la validation sociale de la part du territoire, le fait d'être reconnu capable d'être l'enseignant du territoire sont des étapes essentielles qui ouvrent la porte à un positionnement singulier comme enseignant du territoire. Nous pouvons constater que ces processus vont de pair avec une vision positive du territoire liée à des émotions positives, laquelle se construit petit à petit avec de « petites » actions, de « petits » gestes qui touchent autant la personne que le professionnel,

qui sont des registres affectifs et cognitifs et qui génèrent un sentiment d'être reconnu et un désir d'engagement. La mise en action est alors conséquente à la congruence du système capacitaire ; la représentation de soi « capable » se territorialise dans la mesure où l'enseignant se sent capable d'être l'enseignant de ce territoire. A l'inverse, trop de conflits, de difficultés faisant obstacle à la validation sociale par le territoire conduisent l'enseignant à se mettre en retrait, à ne plus écouter le territoire et à ne plus lui ouvrir les portes de l'école.

5.4 Le rapport à l'institution

Dans les quatre pays de cette étude, quel que soit le système éducatif et la politique éducative, les enseignants sont porteurs d'un sentiment d'appartenance à un système central d'éducation. Cela se traduit par une forme de corporatisme, de sentiment d'appartenir à une même famille professionnelle et par le respect des prescriptions institutionnelles qui émanent d'une autorité centrale. La question est de savoir comment les enseignants font cohabiter cette appartenance professionnelle avec leur territorialité, leurs liens avec un territoire souvent très éloigné géographiquement et culturellement des représentants de l'institution, leur système capacitaire lié au territoire.

5.4.1 Le rapport aux collègues

Du fait des situations géographiques particulières des écoles rurales concernées par notre étude (enclavement, nombre important de classes uniques), la relation aux collègues enseignants est d'une autre nature que celle habituellement connue d'équipe pédagogique qui concerne en général un seul établissement. Les « équipes » ou « réseaux » selon les territoires sont constitués d'enseignants partageant le même territoire et la même forme scolaire. Chaque école garde son autonomie. Sauf dans le cas de la ZER en Cerdagne où l'équipe est plus institutionnalisée et structurée que dans les autres territoires, les équipes constituées par les enseignants des écoles rurales sont souples et sont autonomes dans leur fonctionnement. Le réseau qui réunit les enseignants du sous-échantillon ardéchois est informel mais perdure malgré les changements d'enseignants. Au Chili, les enseignants de classe unique sont organisés en microcentro. La loi leur permet de consacrer une journée par mois à une réunion du microcentro. (MECE rural, 1994, précédemment cité p. 57).

En Uruguay, des réseaux formels d'enseignants d'un même territoire fonctionnent et sont animés par l'enseignant CAPDER, conseiller pédagogique en charge de l'éducation rurale.

A part en Cerdagne où les décisions prises par l'équipe de ZER s'imposent à tous les enseignants de celle-ci, tous les autres réseaux fonctionnent sur des principes d'échanges et de suggestions. Chacun, de retour dans son école, est libre de mettre en œuvre ou non ce qui a été proposé en réunion, sans n'avoir aucun compte à rendre. Le fait que chacun reste « maître » de son école est un élément positif pour les enseignants.

« C'est un plaisir ! Mais on a quand même notre distance et cet équilibre, il est vraiment très bien. On n'a pas les mêmes écoles mais on travaille quand même ensemble. » (E., Ardèche)

Les rencontres entre enseignants ruraux dans le cadre des réseaux a une première fonction de rupture de l'isolement.

« Le microcentro, c'est une des rares bonnes idées du ministère de l'éducation ! Réunir les enseignants des petites écoles unitaires une fois par mois, pour pouvoir parler de ce qui nous préoccupe, et pas seulement comme professionnel, également comme personne. Dans notre microcentro, on peut demander aux autres comment vont leurs enfants, et ça, ça te donne une joie intérieure parce qu'il y a des gens qui se préoccupent de toi en tant que personne, pas seulement en tant que collègue. Tu vois, moi qui fais les trajets tous les jours depuis Ancud, c'est difficile, je me lève très tôt, je rentre très tard, mon fils le plus jeune est tout seul tous les soirs, tu vois, ce genre de choses, on peut en parler dans les réunions du microcentro. Si quelqu'un va mal, on va lui demander ce qui lui arrive, qu'est-ce qui se passe ? Nous sommes un petit groupe, nous ne sommes que 6, pas plus, mais toujours nous nous préoccupons de ce qui s'est passé pour les autres. » (I., Chiloé)

Les échanges personnels ont une grande place dans les réunions de réseaux. Une enseignante de Cerdagne a expliqué que ce besoin d'échanges a été un élément important de la mise en place des ZER, avant leur institutionnalisation.

« Ici, nous avons été une zone pionnière pour la ZER à regrouper des écoles pour travailler. On a commencé à se réunir, nous les enseignants, au départ, surtout pour parler de nos difficultés, de nos peines. On a commencé à travailler ensemble, et quand se sont créées les ZER, on a été dans les premières. Ça faisait déjà quelques années qu'on travaillait ensemble, sans ressources, sans reconnaissance officielle. » (N., Cerdagne)

Dans le territoire ardéchois de notre étude, les enseignants s'organisent collectivement au sein du réseau pour organiser des projets mais aussi des voyages scolaires. Ces actions répondent à une analyse collective des besoins des élèves d'être mis en contact avec d'autres, de découvrir d'autres lieux.

« On fait des rencontres inter-écoles sportives pour que les enfants se rencontrent et qu'ils aient accès à un gymnase auquel ils n'auraient pas accès sinon. On fait des classes de découverte essentiellement à dominante culturelle. Tous les deux ans, je suis partie en classe de découverte depuis que je suis enseignante avec le réseau, ça fait 17 ans ! » (A.-L., Ardèche)

Dans tous les territoires, beaucoup de temps de discussion est consacré aux échanges de pratiques.

« Ce réseau où on se rencontre, les enfants se rencontrent cinq fois par an, mais on fait toutes nos réunions, conseils de cycle, conseil de maîtres ensemble, on est une équipe à peu près stable sur les dix années, du coup, nos réunions réseau s'éternisent, et on échange beaucoup sur nos pratiques. Par exemple, l'institut de Serre a introduit la phrase du jour, elle a dit : « J'ai fait ça, ça marche bien ! » On va le décliner dans nos classes si ça marche bien. C'est plein de petites choses comme ça qui font que la classe tourne bien et que les enfants progressent, et sont de plus en plus autonomes. » (A.-L., Ardèche)

Un des éléments le plus cité quant à la relation entre enseignants de notre échantillon est la relation « accompagnement – formation ». Ainsi, 34 personnes sur les 43 de l'échantillon disent avoir appris leur métier d'enseignants en école rurale grâce à leurs collègues.

« Moi, j'ai trouvé que les discussions avec les collègues étaient beaucoup plus enrichissantes que tout ce que j'avais pu apprendre en formation initiale. Au masterio, ils t'apportent de la théorie, beaucoup de connaissances, mais quand tu te retrouves à affronter la classe, tu te poses la question de comment mettre en œuvre cette théorie, et là, ce qui est le plus enrichissant, c'est le contact avec tes collègues. Si tu as la moindre question la moindre inquiétude sur la zone où tu travailles ou sur ta propre manière de travailler, une situation que tu as proposée et qui n'a pas fonctionné, pour tout ça, c'est enrichissant de parler avec les collègues, plus enrichissant que toute la théorie. » (A., Flores)

A propos de cette fonction d'« accompagnement – formation » de l'équipe de collègues, nous n'observons pas de différences significatives entre les territoires, entre les classes d'âge ni en fonction de l'origine des personnes. Notons que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'exprimer sur cet apprentissage entre pairs.

L'apprentissage du métier avec les collègues : répartition par sexe

	Hommes	Femmes	Ensemble
Disent apprendre le métier avec leurs collègues	5	29	34
N'en parlent pas	6	3	9
Ensemble	11	32	43

Nous avons observé qu'au cours de ces réunions de réseaux sont échangées des « croyances » sur le métier (Crahay, Wanlin, Issaieva, Laduron, 2010), mais aussi des connaissances sur le métier et sur le territoire. Les enseignants les plus anciens sont crédités au nom de leur expérience d'une légitimité à transmettre leurs savoirs professionnels et se font un devoir de le faire.

« Nous essayons d'aider les jeunes avec notre expérience. Ces jeunes, en général, viennent de la ville et ça leur coûte beaucoup d'aller travailler dans une école rurale. Elles ont du mal avec le multi cours, c'est difficile. » (C., Flores)

Nous retrouvons ici l'apport d'Y.Clot (1999) pour qui « l'efficacité et la santé d'un travailleur trouvent leur origine dans des apprentissages au contact de gens de métier. » (Clot 1999, in Moussay, Malo, Méard, 2012, p.140). Ces échanges participent à la construction d'un

sentiment « d'être du métier et d'acquérir du métier » (Daguzon, 2012) et contribuent au renforcement d'un sentiment d'appartenance à une famille particulière d'enseignants que sont les enseignants en école rurale. Les échanges et « transmissions » des pratiques pédagogiques entre des plus anciens et des plus jeunes sont réalisées au sein d'équipe du même territoire. Se développent alors au sein de chaque territoire une tradition de pratiques, mais surtout une tradition de discours sur les pratiques qui perdure malgré les changements d'enseignants et qui renforce l'identité territorialisée des enseignants : « Ici, on fait comme ça ! ».

Certains enseignants ont tenté un changement vers l'école urbaine et ont choisi de revenir en école rurale.

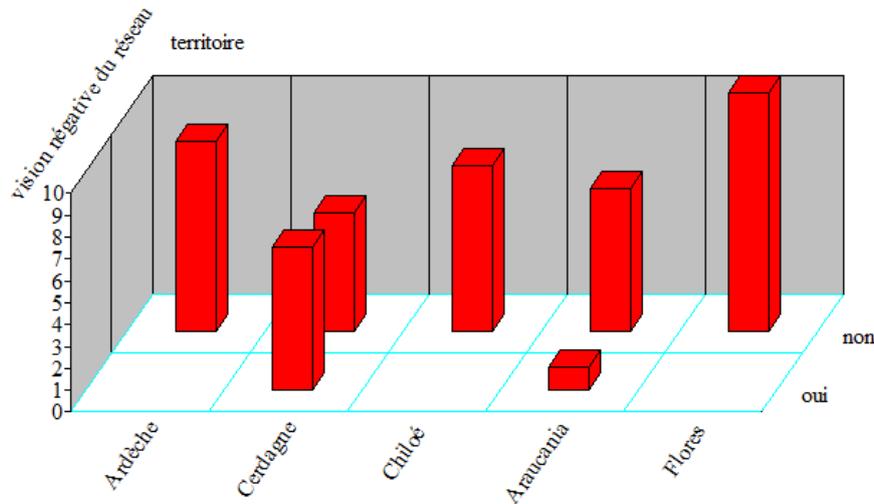
« J'ai toujours été déçue quand je suis allée en groupe scolaire, c'est malheureux ! Mais je sais qu'il y a des groupes scolaires, j'entends parler de groupes scolaires qui fonctionnent très bien où il y a des équipes, où il y a des échanges. Et en fait, je n'ai pas vraiment connu ça, c'était plutôt chacun travaille dans sa classe de son côté, c'était plutôt pas mal de défiance à l'égard des parents, c'était aussi tenir des propos sur des familles qui moi, me choquent, entre enseignants, vous savez, des discussions de cantine, moi ça me choque. » (M.-P., Ardèche)

D'autres personnes ne souhaitent pas tenter l'expérience de l'école urbaine.

« Depuis tant d'années, j'ai eu beaucoup de possibilités d'aller en ville, mais je ne l'ai jamais choisi. » (J., Araucania)

Si une majorité de personnes (33 sur 43) jugent positif le fonctionnement en réseau, 7 personnes en ont une vision négative, parmi lesquelles 6 personnes de Cerdagne, qui vivent douloureusement l'obligation de suivre la ligne méthodologique de la ZER.

La vision négative du réseau d'enseignant : répartition par territoire



Une seule personne originaire d'Araucania reproche au microcentro son inutilité.

« Franchement, les réunions du microcentro ne servent absolument à rien. Si, la seule chose pour laquelle ça sert, c'est pour une thérapie de groupe ! Ce n'est pas mauvais, mais comme progrès, non. Tu as vu que quelqu'un proposait une pratique pédagogique, qu'on en discutait, tu as vu ça ? Non, il n'y en a pas. Moi, je préférerais être chez moi à préparer, à faire des planifications, ce serait beaucoup plus productif. » (J.-C., Araucania)

Quelques personnes (12 sur 43) évoquent l'intérêt d'ouvrir l'équipe à des personnes autres que des enseignants.

« Au début, je pensais que j'étais auto-suffisant : moi, moi, moi ! Je ne permettais pas que quiconque se mêle de ma classe, c'était moi ! Mais avec le temps, je me suis rendu compte que des choses qui avaient beaucoup de valeur pouvaient se passer, qui étaient bien pour les enfants. Alors, petit à petit, je me suis ouvert à la possibilité que les élèves aient la possibilité d'interagir avec d'autres personnes, que ce soient des gens de la communauté, ou d'autres personnes. » (J, Araucania)

Ces personnes sont essentiellement dans le sous-échantillon français et uruguayen.

L'ouverture de l'équipe à des personnes non enseignantes : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Ne pas ouvrir l'équipe à des personnes, non enseignantes	4	11	5	6	5	31
Ouvrir l'équipe à des personnes non enseignantes	4	0	2	1	5	12

En France, les enseignants des zones rurales ayant un fort caractère patrimonial ont une tradition de projets qui, comme nous l'avons vu, leur permettent de mettre en œuvre un apprentissage du territoire, mais qui se réalise souvent en collaboration avec des acteurs locaux comme des moniteurs gardes de Parc ou des techniciens de l'ONF. En Uruguay, l'école est souvent un centre de réunion. Ces réunions peuvent avoir trait à des techniques agricoles mais aussi à des questions d'alimentation, de santé. Une ou deux pièces de l'école servent souvent d'ailleurs de « polycliniques rurales ». Les réunions ont lieu sur le temps scolaire ou hors temps scolaire mais parents et élèves y participent. Les enseignants sont donc habitués à collaborer avec différents partenaires.

« L'année dernière, nous avons organisé une journée à l'école sur la traçabilité. C'est tout le suivi des animaux pour pouvoir vendre la viande uruguayenne, parce que l'Uruguay est un important exportateur de viande. Et cela, c'est à nous de le faire, nous, école rurale. Nous avons donc organisé une journée avec toute la communauté, quelqu'un du ministère de l'élevage est venu, et il nous appris comment rentrer les données des animaux sur l'ordinateur, tout le suivi qu'on doit faire à l'animal, les enfants de l'école ont appris beaucoup de choses ce jour-là, nous l'avons retravaillé ensuite, il y a aussi des techniques nouvelles, oui, tout ça a bien sa place à l'école. » (C., Flores)

Si nous croisons avec la territorialisation des personnes, nous observons que sur les 12 personnes qui expriment l'idée d'ouvrir l'équipe et l'école à des personnes non enseignantes, 11 sont des personnes engagées dans un processus de territorialisation. Pour elles, l'intégration de l'école dans le territoire, l'interdisciplinarité des problématiques du territoire à la résolution desquelles l'école doit prendre part nécessitent une équipe elle-même pluri disciplinaire et intégrant les acteurs locaux.

« J'ai toujours laissé les écoles très ouvertes, j'ai toujours mis l'école en relation avec d'autres institutions, avec des ONG pour que d'autres personnes viennent travailler, viennent apporter autre chose, que ce soit pour les voisins, pour les jeunes de la communauté ou pour les enfants. Et il me semblait très riche d'avoir des relations avec des personnes qui n'étaient pas enseignants, qui ne venaient pas de la même institution. J'ai toujours pensé que c'était très enrichissant de sortir de l'environnement des enseignants. » (A., Flores)

Lors des sessions de formation pour les enseignants ruraux qui ont lieu au Centre Agustín Ferreiro en Uruguay, nous avons assisté à des interventions de personnes de formations et disciplines variées, en lien avec la ruralité davantage qu'avec l'éducation.

« Dans les formations, nous avons des interventions de personnes extérieures au monde de l'éducation pour ouvrir la formation sur le monde rural, autant que sur l'éducation rurale, sur les enjeux, les pistes d'avenir du monde rural, pour parler d'autres choses que uniquement, l'école. » (A, Directrice du centre A. Ferreiro)

Cette conception de l'école rurale en Uruguay remonte encore une fois aux années 40 et perdure encore aujourd'hui.

« Como los maestros formularon desde 1933, esto no lo puede lograr la escuela en solitario, por lo que las experiencias de referencia al respecto siempre ha tenido un carácter de confluencia interinstitucional. » (Santos, 2012, in Carro Fernández, 2012, p.15)

« Comme les enseignants l'ont exprimé depuis 1933, l'école ne peut réussir seule (la lutte contre l'exode rural par le développement rural), les expériences de références en ce sens ont toujours eu un caractère de convergence inter institutionnel. »

5.4.2 Le rapport aux prescriptions institutionnelles

L'appartenance à un système central d'éducation que partagent les enseignants se matérialise par l'existence de programmes nationaux, d'évaluations nationales auxquels les enseignants donnent de l'importance. N'oublions pas qu'en France, le respect des obligations de fonctionnaires d'Etat, liées à l'appartenance au ministère de l'Education Nationale est la première compétence exigée des enseignants. « Compétence 1 Agir en

fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques [...] Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs. » (Extrait du B.O. N°1 du 4 janvier 2007)

Dans tous les territoires de notre étude, les enseignants sont tenus de respecter des prescriptions pédagogiques, c'est-à-dire « ce qui doit être enseigné et appris » (Gauthier, 2011, p. 32) que les enseignants ont coutume d'appeler « programme ». Au Chili, les enseignants reçoivent pour chacun des élèves des livres de classe « nationaux », distribués par le ministère de l'Éducation, se présentant sous la forme d'une succession de fiches qui abordent tout le programme, c'est à dire toutes les disciplines dans chacun des cours. L'utilisation ou non de ces fichiers est une décision de l'enseignant qui a la liberté d'utiliser les outils qu'il juge opportun. Dans les autres territoires, le matériel des élèves est au choix des enseignants. Rappelons que la ZER de Cerdagne a choisi de travailler sans livre, de manière « manipulatoire ». Les prescriptions nationales concernent également les règles de sécurité, les responsabilités des enseignants, des directeurs, mais aussi un ensemble de documents que l'enseignant doit produire et transmettre à ses supérieurs hiérarchiques : emplois du temps, programmations, registres de classe... Si certains enseignants (15 sur 43) disent respecter strictement les prescriptions institutionnelles, 19 personnes affirment les appliquer avec souplesse.

Notons quelques particularités territoriales.

Le rapport aux prescriptions institutionnelles : répartition par territoire

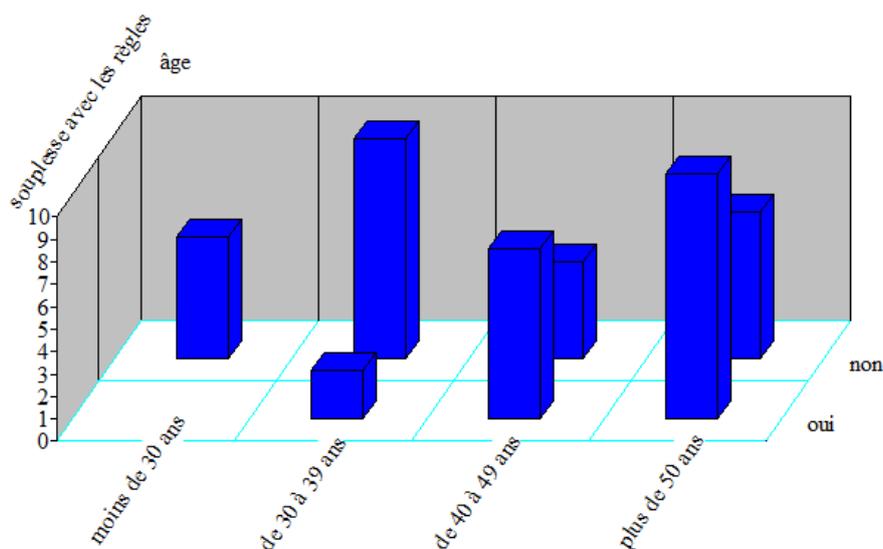
Effectifs	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Disent respecter strictement les prescriptions institutionnelles	2	0	3	3	7	15
Disent appliquer avec souplesse les prescriptions institutionnelles	3	5	4	4	3	19
Ne s'expriment pas	3	6	0	0	0	9

Nous pouvons remarquer le cas particulier du territoire en Cerdagne, dans lequel aucun enseignant ne dit respecter strictement les prescriptions mais avec 6 personnes sur 11 qui ne s'expriment pas. Nous avons déjà évoqué l'importance de la ligne méthodologique imposée par la ZER. Nous pouvons penser que cette obligation méthodologique efface au moins en partie les obligations venant de la région ou de l'Etat. Cela peut expliquer pourquoi autant de personnes du sous-échantillon ne s'expriment pas. Quant aux 5 autres personnes, ce sont des personnes « fondatrices » de la ligne méthodologique de la ZER, ce sont des personnes d'un certain âge ayant beaucoup de recul vis-à-vis des exigences.

« Ils (les inspecteurs) veulent un emploi du temps comme cela : récréation, ensuite catalan, mathématiques... et en plus, ils en veulent un par niveau. Ils veulent je le fais et je peux le leur présenter. C'est inapplicable dans des écoles rurales avec tous les niveaux : mais ils nous demandent de le faire ! Ils veulent le voir, ils le voient, après je leur explique que c'est impossible de le faire. » (M., Cerdagne)

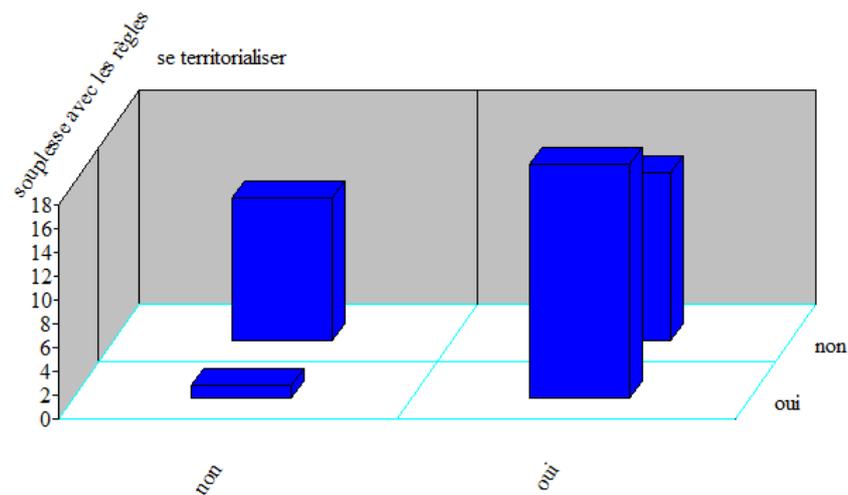
L'âge de l'enseignant est important quand il s'agit de mettre de la souplesse dans l'application des prescriptions.

Le rapport aux prescriptions institutionnelles : répartition par classe d'âge



L'observation de graphique montre comment la mise à distance des prescriptions institutionnelles est une évolution progressive au cours de la carrière. Nous pouvons mettre cette observation en parallèle avec la territorialisation des enseignants.

Le rapport aux prescriptions institutionnelles : répartition en fonction de la territorialisation



La lecture conjointe de ces deux graphiques montre le double processus que vivent les enseignants. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent une validation sociale du territoire et que se construit leur capacité normative liée au territoire se met en place également une forme de mise à distance des prescriptions institutionnelles. Celle-ci va de pair avec une situation stable au niveau institutionnel, 18 parmi les 19 personnes qui disent appliquer avec souplesse les prescriptions sont en situation stable administrativement.

Les sentiments négatifs, les difficultés ressentis vis-à-vis du territoire ou dans l'exercice de l'activité professionnelle peuvent constituer un obstacle à l'application avec souplesse des prescriptions.

Le rapport aux prescriptions institutionnelles et sentiments négatifs vis-à-vis du territoire

	Se sentent mal	Sentiment de solitude	Peur du regard des gens
Disent respecter strictement les prescriptions institutionnelles	4	7	4
Disent appliquer avec souplesse les prescriptions institutionnelles	2	6	0
Ne s'expriment pas	1	3	2

Nous avons déjà analysé comment ces sentiments négatifs vis-à-vis du territoire peuvent constituer un obstacle à la territorialisation et à la congruence du système capacitaire. Le respect strict des prescriptions peut constituer un repli protecteur pour l'enseignant ou un alibi pour justifier la fermeture de l'école au territoire. En France, par exemple, pénétrer dans une école sans autorisation est un délit. « Le fait de pénétrer ou de se maintenir dans l'enceinte d'un établissement d'enseignement scolaire sans y être habilité en vertu de dispositions législatives ou réglementaires ou y avoir été autorisé par les autorités compétentes est puni d'un an d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende. » (Article 7 du texte adopté par l'Assemblée Nationale le 30 juin 2009)

Les enseignants qui se donnent un peu de souplesse vis-à-vis des prescriptions le justifient en dénonçant l'inadaptation de celles-ci à la réalité du travail en classe rurale multi-cours.

Au Chili où il n'y pas de classes maternelles en école rurale, les enfants découvrent l'école en première année (correspondant au CP en France). Les objectifs officiels de cette classe ne tiennent pas compte de cette différence avec l'école urbaine dans laquelle existent des classes maternelles.

« Le niveau d'apprentissage des élèves est très loin de celui qui est exigé dans le programme. Ils ne font pas les deux années de maternelle. Ils découvrent l'école en 1^{ère} année. Il leur manque de savoir tenir un crayon, de savoir rester tranquille à l'école, écouter, tout ce qui est l'attitude d'un élève. Il faut d'abord qu'ils apprennent tout cela. Ce processus dure environ quatre mois. Alors comment veux-tu que j'atteigne les objectifs de fin de 1^{ère} ? » (F., Araucania)

Se donner une certaine liberté dans l'application des prescriptions institutionnelles est alors une stratégie pour trouver une forme d'efficacité à l'action pédagogique. Cette stratégie concerne 26 personnes de notre échantillon, dont la répartition territoriale est la suivante.

La liberté dans la mise en œuvre des programmes : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Liberté dans la mise en œuvre des programmes	7	7	3	3	6	26
Pas de liberté dans la mise en œuvre des programmes	1	4	4	4	4	17

Nous pouvons remarquer la particularité des deux territoires chiliens dans lesquels les enseignants évoquent moins que dans les autres leur liberté dans la mise en œuvre des programmes. Nous pouvons l'expliquer par la fourniture par le ministère des livres de classe. S'ils ne sont pas imposés, ils facilitent le travail de planification et de préparation de l'enseignant. Même s'ils les critiquent, la plupart des enseignants les utilisent et suivent scrupuleusement le programme.

« Avant, je pensais qu'il fallait que je fasse tout, préparer la classe, préparer des activités, maintenant, nous avons le programme, les livres avec les contenus. Tous les livres que nous avons pour les élèves sont accompagnés du guide pour les professeurs. Tu as tout : les contenus, la planification, l'évaluation. Bien sûr, il faut renforcer avec d'autres types d'activités, avec les ordinateurs en particulier. Ils nous envoient tout par ordinateur et nous, nous n'avons plus qu'à imprimer. »
(M., Araucania)

Le rapport des enseignants à l'institution s'exprime également à travers leur discours sur les évaluations. Nous envisageons ici deux types d'évaluations : celles qui sont soumises aux élèves (et qui évaluent aussi la qualité de l'enseignants) et celles qui concernent directement les enseignants, que ce soit par un système d'inspections, de supervisions ou d'autres systèmes de dossiers justifiant de pratiques et de résultats. Les enseignants chiliens sont très sensibles aux évaluations nationales dites SIMCE (Sistema nacional de Medición de la Calidad de la Educación), créés en 1988 et qui ont pour objectif de mesurer la « qualité éducative »

du système éducatif chilien. Chaque année, les élèves de 4^{ème} année de primaire sont évalués. Ils sont ensuite évalués dans d'autres classes du secondaire. Ces évaluations sont sous la responsabilité du ministère de l'éducation (MINEDUC).

“Las pruebas evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del marco curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje. En su mayoría, se aplican anualmente a nivel nacional y son de carácter censal. Los cuestionarios de contexto, por su parte, son respondidos por cada uno de los estudiantes evaluados, por sus padres o apoderados y por sus profesores. Estos instrumentos permiten recoger información acerca de todos ellos, la que se utiliza para realizar análisis de factores asociados y contextualizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas. En cuanto a su misión institucional, el SIMCE pretende “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, obteniendo y comunicando información útil, válida y confiable sobre resultados de aprendizaje del sistema escolar y sus factores asociados. Lo anterior, tanto a nivel nacional, regional y comunal, como de los establecimientos educacionales. El SIMCE realiza sus funciones de acuerdo a lo que establece la normativa legal vigente, y enmarcado en las políticas de educación del MINEDUC y en la ley de presupuesto vigente.” (Bravo, 2011, p.200)

« Les épreuves évaluent la réussite des élèves vis à vis des objectifs fondamentaux et des contenus minimaux obligatoires du cadre curriculaire dans plusieurs domaines d'apprentissage. En majorité, il s'agit d'épreuves annuelles qui s'appliquent au niveau national. Les questionnaires sur le contexte sont remplis par chaque élève évalué, par les familles et par leurs professeurs. Ces instruments permettent de recueillir des informations de proximité de chacun d'eux qui sont utilisés pour analyser et contextualiser les résultats obtenus aux épreuves par les élèves. Quant à sa mission institutionnelle, l'épreuve SIMCE prétend contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation en obtenant et communiquant une information utile, valide et fiable sur les résultats en termes d'apprentissage du système scolaire et des facteurs qui lui sont associés, tant au niveau national, régional et communal qu'au niveau des établissements. L'épreuve SIMCE est conforme aux normes légales en vigueur et encadrée par la politique de l'éducation du ministère de l'éducation (MINEDUC). »

La plupart des enseignants sont critiques vis-à-vis de ces évaluations.

« Les enfants mapuches savent beaucoup plus de choses que les autres, tout ce qui est en relation avec la terre, les arbres, la médecine traditionnelle, ce sont des

choses qu'ils savent de chez eux, des choses qu'on leur apprend quand ils sont tous petits. Mais hélas, l'éducation chilienne ne se préoccupe pas de ça, on n'éduque pas pour ça. L'éducation chilienne, c'est la langue espagnole, les mathématiques, on doit les préparer à l'épreuve SIMCE, et cette épreuve regarde les connaissances des élèves en 4^{ième}, et ces épreuves ne font pas de différences entre un enfant mapuche ou un enfant chilien. C'est une épreuve standard, pour les enfants urbains, ruraux, chiliens, mapuches... et même si les enfants mapuches ont des connaissances beaucoup plus importantes sur plein de choses, sur la nature, sur leur culture, sur la tradition, ce n'est pas évalué avec les épreuves SIMCE. Non, ces épreuves SIMCE, ce n'est pas une bonne chose. » (F., Araucania)

Cependant, la moitié des enseignants chiliens sont très attentifs aux résultats.

« J'ai des très bons résultats avec les épreuves SIMCE mais comme c'est une classe unique, les résultats ne sont pas officiellement publiés et du coup, on ne reconnaît pas la valeur pédagogique de ce type d'école. Pour moi, c'est important, ça me donne un repère. Je l'explique à la communauté également, c'est important qu'ils sachent que c'est une école où on réussit des épreuves nationales. » (F., Araucania)

Malgré un discours distancié sur les évaluations, les enseignants mettent en valeur dans leur classe les « diplômes » décernés aux écoles ayant eu de bons résultats aux épreuves SIMCE. La question est différente quand il s'agit de l'évaluation de l'enseignant par un inspecteur, un superviseur ou par la constitution de dossiers. Certains enseignants dénoncent le côté arbitraire du système.

« La seule valorisation que nous avons est un examen, une évaluation pour les enseignants avec un porte folio à remplir: je l'ai fait il y a 4 ans, en pensant à ce que le système attendait de nous. Ça a bien marché. Quatre ans plus tard, j'ai fait le même porte folio, mais cette fois, en le faisant par rapport à ce que je pense, à ma vision de l'éducation, et c'est jugé « insatisfaisant ». C'est pour te montrer comment marche le système, cette évaluation ne sert à rien, je suis le même professeur avec la même manière de penser et surtout la même pratique. Une

fois, c'est « satisfaisant », 4 ans après, c'est « insatisfaisant ». A la prochaine évaluation, si j'obtiens encore « insatisfaisant », le système me renverra. Je serai jeté du système et ils ne me donneront pas un peso. Tu vois, après 32 ans de service, je vais me retrouver sans rien. » (R., Chiloé)

Signalons enfin que 11 personnes de l'échantillon reprochent un manque de reconnaissance de la part de l'institution. Sur ces onze personnes, 8 sont chiliennes et ont plus de 40 ans. Ce sentiment résulte certainement de la situation particulière des enseignants ruraux chiliens.

« Quand il y a eu le coup d'état, on a supprimé toutes les garanties des professeurs, la loi les considère comme n'importe quel travailleur. Il y a eu une loi qui employait les enseignants à l'heure : tu travailles pour 5h, pour 20h... et suivant les écoles, le salaire n'est pas le même, tu ne dis plus maintenant être professeur, tu dis : être professeur dans telle école. Donc, pour les chiliens, être professeur, ça signifie travailler tant d'heures ici, tant d'heures là-bas. » (R., Chiloé)

Pour les personnes travaillant depuis longtemps dans leur école pour la maintenir, ayant travaillé avec la communauté locale pour qu'elle se développe, voir les écoles privées se développer et vider les petites structures rurales municipales sans que l'institution n'intervienne leur donne un sentiment d'abandon.

« Je pense que l'école va mourir, les enfants du primaire vont dans une autre école privée, tout près, qui a des sections maternelles. Moi, je ne sais pas s'ils vont me déplacer ou s'ils vont me licencier. Tout m'est égal. » (J.C., Araucania)

Notons également que, outre les 9 personnes chiliennes qui expriment un sentiment d'abandon de l'institution, 5 enseignants français évoquent également ce sentiment.

« Quand je demande des choses à l'inspecteur, lui, apparemment, il n'a pas envie de se mouiller, il ne me donne pas l'autorisation, mais il ne m'interdit pas non plus pour qu'après, ce soit moi qui prenne les responsabilités. Donc, ce sont des genres de situations que je n'aime pas non plus, je ne me sens pas non plus

soutenue. Je ne me sens pas réprimée, mais pas soutenue non plus. » (M., Ardèche)

D'autres personnes, particulièrement en Uruguay expriment au contraire le sentiment d'être soutenues par l'institution.

« S. (CAPDER, conseiller pédagogique enseignement rural en Uruguay) nous aide beaucoup. Les inspectrices aussi sont très ouvertes, elles nous aident beaucoup également. Il faut que le système, la hiérarchie nous aide. Et nous avons cette chance. » (L., Flores)

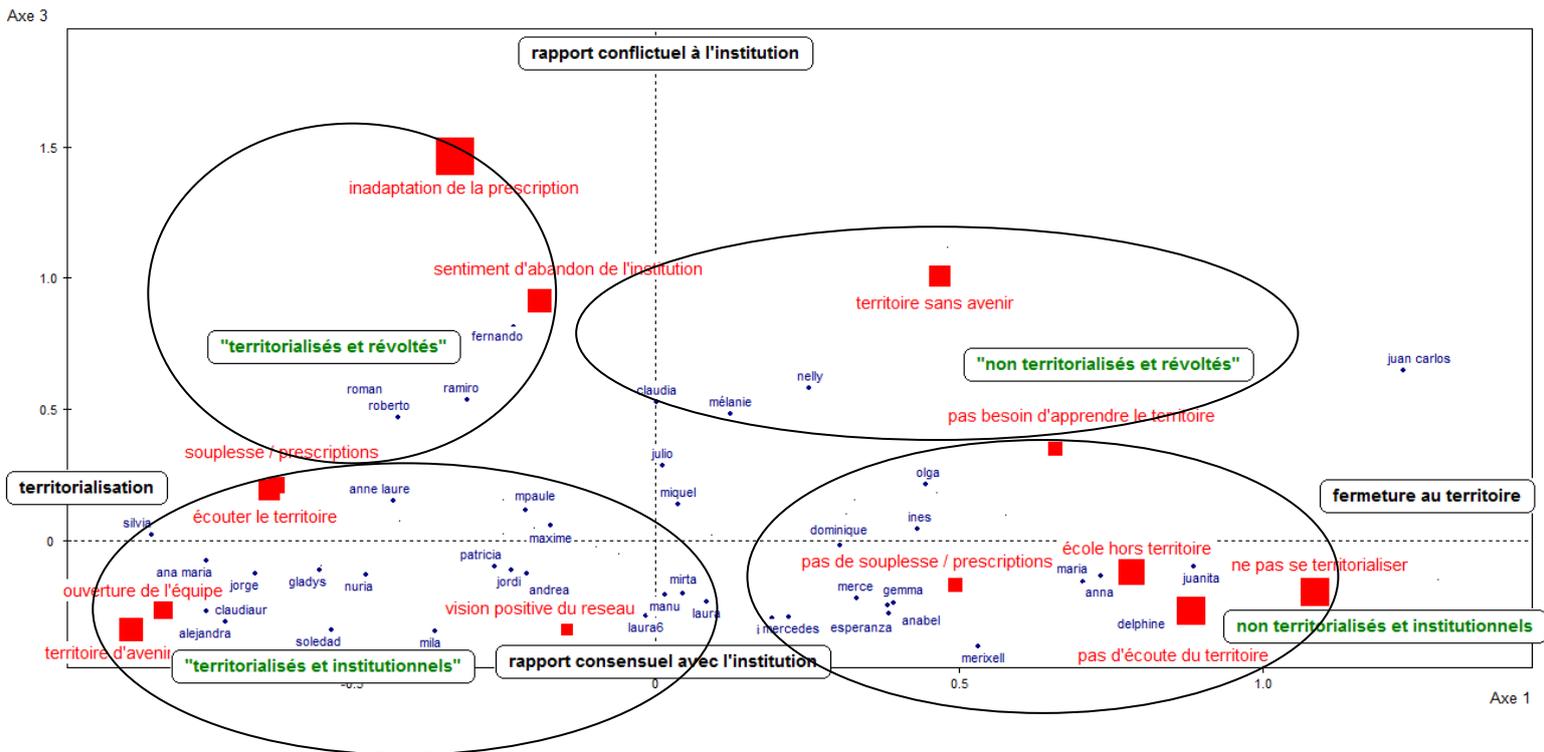
Les enseignants apprécient la présence locale d'un conseiller pédagogique à l'écoute de leurs problèmes et demandes spécifiques à l'enseignement en milieu rural.

En conclusion, si certains enseignants sont critiques vis à vis des prescriptions institutionnelles et cherchent à les adapter à leur contexte, 22 personnes sur 43, réparties sur l'ensemble des cinq territoires expriment une certaine fidélité à l'institution et affirment leur sentiment d'appartenance à celle-ci. Cette fidélité est davantage affirmée par les enseignants les plus jeunes. Treize personnes parlent de liberté. Cette liberté n'est pas exprimée comme une indépendance mais, une « autonomie » (San Miguel, 2013) qui s'acquiert avec l'expérience professionnelle dans le territoire et avec la territorialisation. Elle ne s'oppose pas à une forme de fidélité mais la nuance. Elle donne une légitimité à l'enseignant vis-à-vis du territoire. Notons également que cette autonomie peut s'installer que les personnes entretiennent avec leur institution un rapport conflictuel ou un rapport de soutien et de confiance.

L'analyse des correspondances multiples entre les variables concernant la territorialisation et le rapport à l'institution nous permet de situer les enseignants de notre échantillon.

Nous avons choisi de les présenter sur le plan constitué des axes 1 et 3.

L'analyse des correspondances multiples entre le rapport au territoire et le rapport à l'institution



L'axe 1 met en évidence le rapport des enseignants au territoire, entre une position de fermeture au territoire et une territorialisation. Si l'axe 2 montre les rapports avec l'institution entre respect strict et autonomie, l'axe 3 analyse plus finement ces rapports en termes de conflits ou de consensus. Nous voyons se dessiner quatre groupes d'enseignants :

- Un premier groupe « non territorialisés et révoltés » : il s'agit des personnes vivant de manière conflictuelle leur rapport au territoire, reprochant à l'administration son abandon, reprochant aux prescriptions leur inadéquation au contexte. Ces personnes dans une situation d'incongruence du système capacitaire, sont en situation d'instabilité subie ou choisie par désir de partir.
- Le deuxième groupe « non territorialisé et consensuel » compte des personnes qui n'ont pas cherché à se territorialiser (nous retrouvons là les enseignants de Cerdagne) mais qui respectent les prescriptions, qu'elles soient nationales ou locales comme celles qui émanent de la ZER. Mais nous observons dans ce même groupe des

personnes qui n'ont pas pu ou n'ont pas voulu se territorialiser et qui revendiquent le respect à l'institution comme prétexte à la fermeture au territoire.

- Le troisième groupe « territorialisé et révolté » est constitué de personnes fortement territorialisées et qui reprochent à l'institution l'inadaptation des prescriptions, l'abandon, une forme de déni de la spécificité du territoire dont ils sont porteurs et acteurs.
- Enfin, le dernier groupe « territorialisés et consensuels » sont certainement les personnes les plus apaisées de notre échantillon. Ces personnes sont territorialisées et composent avec des prescriptions et une administration qui leur semblent prendre en compte les spécificités territoriales. Nous repérons là les enseignants d'Uruguay. Sans doute l'existence d'un « département d'éducation rurale », de conseillers pédagogiques spécifiques confortent les enseignants dans la reconnaissance de leurs problèmes spécifiques.

5.5 « Se sentir capable » d'être l'enseignant de ce territoire : l'expression d'une identité professionnelle territorialisée

Nous avons mis en évidence lors de l'activité en école rurale quatre processus parallèles :

- Un apprentissage du territoire qui permet aux enseignants qui s'y engagent d'acquérir des connaissances sur le territoire et de dépasser des croyances ou des stéréotypes
- Une territorialisation qui engage l'enseignant dans le présent et l'avenir du territoire
- Une validation sociale qui permet à l'enseignant de construire sa capacité à agir
- Une « autonomisation » vis-à-vis des prescriptions institutionnelles qui alors fixent des objectifs, donnent un cadre à l'action

L'ensemble de ces processus conduit à la construction d'un système capacitaire congruent d'enseignant du territoire. S'élabore une identité professionnelle d'enseignant dans le territoire. Cette identité s'exprime à travers la singularité de la réflexion curriculaire de l'enseignant et sa réflexion territoriale. La problématique commune aux enseignants est d'intégrer la question de l'éducation dans les problématiques du territoire : que doit-on enseigner, comment doit-on enseigner pour quel avenir du territoire, intégré dans quels systèmes plus larges ? Le territoire devient alors un espace potentiel de créativité au sens de

Winnicott. L'enseignant ressent une forme d'autorisation (voire d'attente) de la part des acteurs locaux à exprimer son point de vue et se sent capable de faire une proposition éducative territorialisée et de prendre sa part dans une réflexion prospective de celui-ci. Miguel Soler (2001) insiste sur la notion d'engagement, dans le sens de « volonté à participer) que l'enseignant rural a vis-à-vis de la société, de la politique ainsi que vis-à-vis de lui-même.

« Este compromiso tiene, por lo menos, dos ingredientes fundamentales: uno es con respecto nosotros mismos y entraña la necesidad de optar entre valores, ideas rectas, formas de pensar y de ser. Deseamos un docente comprometido consigo mismo, definido que reconozca en el espejo más lo que quiere ser que lo que es, en un laborioso proceso de interrogación superadora. El otro ingrediente apunta hacia el exterior: el educador comprometido se pronuncia, externaliza sus posiciones, se asume públicamente, desea contribuir positivamente a la marcha general de las cuestiones de interés social y, sobre todo, da a sus alumnos el permanente ejemplo de su fe en la vida y en la aventura humana. Fácil es exponerlo; mas difícil vivir la vida como maestro comprometido.» (Soler, 2001, p.9)

« Cet engagement a au moins deux ingrédients essentiels : le premier est un rapport à nous-mêmes et rend nécessaire de choisir entre certaines valeurs, idées directrices, manières de faire et d'être. Nous souhaitons un enseignant engagé vis-à-vis de lui-même et qui reconnaisse davantage dans le miroir ce qu'il veut être que ce qu'il est grâce à un processus laborieux d'auto-interrogation. L'autre ingrédient vise l'extérieur : l'éducateur engagé s'exprime, rend visible ses prises de positions et les assume publiquement, souhaite participer de manière positive au fonctionnement social général et surtout, donne à ses élèves l'exemple permanent de sa foi en la vie et l'aventure humaine. C'est facile à dire, plus difficile à vivre en tant qu'enseignant engagé. »

L'engagement de ces enseignants s'exprime de différentes manières dans leur identité professionnelle

5.5.1 Une autre vision du métier

Les enseignants emploient deux qualificatifs à propos de leur métier : ils se sentent à la fois créatifs et responsables.

5.5.1.1 Le sentiment d'être créatif

« L'enseignant doit être le créateur de sa planification, de son organisation, de sa manière d'enseigner! Petit à petit, tu t'habitues, et on devient créateur, facilitateur de l'apprentissage !» (M., Chiloé)

Ce terme de créateur est employé par 33 personnes de l'échantillon. Nous avons déjà observé qu'il fait partie des idéaux concernant l'école rurale. Mais il correspond aussi pour certains à une vision construite grâce à la congruence du système capacitaire, comme le décrit A.M. Costalat-Founeau. « Il existe une créativité de l'action qui efface l'influence normative [...] Cela nous conduit à penser que la construction de l'identité s'établit certes avec des modes de reconnaissance sociale mais aussi par la créativité qui diminue et même enlève l'aspect normatif de l'action. » (Costalat-Founeau, 2008) Nous n'observons aucune différence significative entre les territoires et entre les classes d'âge. Par contre, la stabilité dans le poste est un élément essentiel pour que la créativité professionnelle puisse s'exprimer. (28 personnes sur les 33 qui se disent créatifs sont dans une situation administrative stable). L'impression première lors de l'arrivée dans le territoire a également une influence.

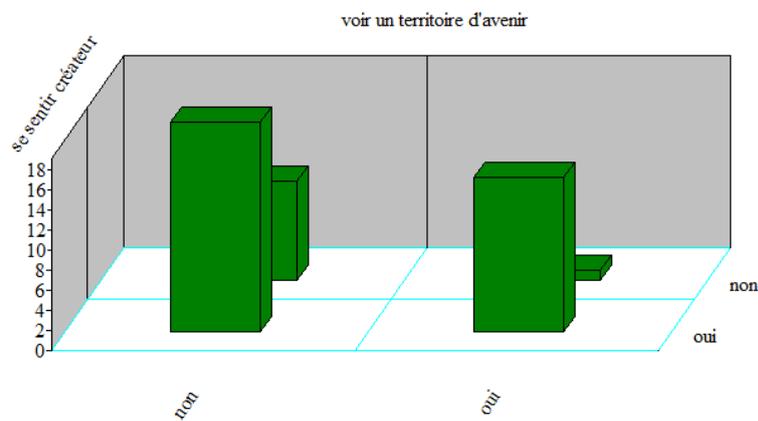
Le sentiment d'être créatif : répartition en fonction de la première impression lors de l'arrivée dans le territoire

	Première impression positive	Première impression négative	Ne s'expriment pas	Ensemble
Se sentent créatifs	22	4	7	33
Ne se sentent pas créatifs	5	3	2	10
Ensemble	27	7	9	43

Nous voyons que ces émotions ressenties lors de l'arrivée dans le territoire, déterminantes quant à la mise en œuvre d'actions d'apprentissage du territoire sont également déterminantes lors que nous abordons l'expression de la créativité. Nous l'observons en

particulier à propos de la vision positive ou négative du territoire construite au cours de son apprentissage.

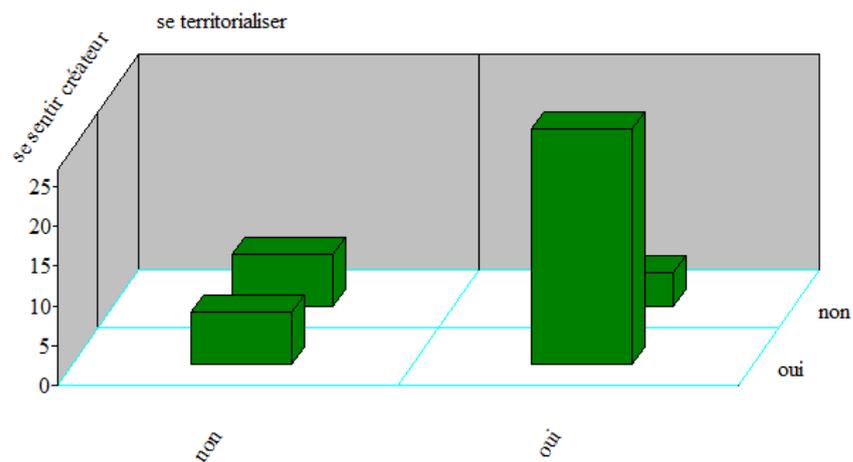
Le sentiment d'être créatif et la vision du territoire



Nous observons que les personnes qui voient le territoire comme un territoire d'avenir sont proportionnellement plus nombreuses que celles qui le voient sans avenir à se sentir « créatives ».

Nous constatons le même phénomène vis-à-vis des personnes qui se territorialisent.

La créativité et la territorialisation



Nous voyons que la quasi-totalité des personnes qui se territorialisent disent se sentir créatifs dans leur métier.

Nous pouvons également mettre en évidence le lien logique entre le rapport aux prescriptions et l'expression de la créativité.

L'expression de la créativité et le rapport aux prescriptions institutionnelles

	Se sentent créatifs	Ne se sentent pas créatifs	Ensemble
Disent respecter fidèlement les prescriptions	8	8	16
Disent appliquer avec souplesse les prescriptions	18	1	19
Ne s'expriment pas	7	1	43

Signalons que le fait d'exprimer sa créativité ne s'oppose pas, au contraire à une vision positive des réseaux d'enseignants : 25 personnes sur les 33 qui ont une vision positive du réseau se sentent créateurs. Les échanges d'idées, de suggestions, de conseils qui ont lieu lors des réunions alimentent la pratique de chacun des enseignants qui est libre, ensuite, de mettre en place ce qui lui convient.

« Les réunions du microcentro sont très importantes, à chaque fois, quand je reviens, je change quelque chose, j'essaie quelque chose de nouveau. Ça t'aide à développer ta créativité, tu t'enrichis des idées des autres, c'est très bien. » (I., Chiloé)

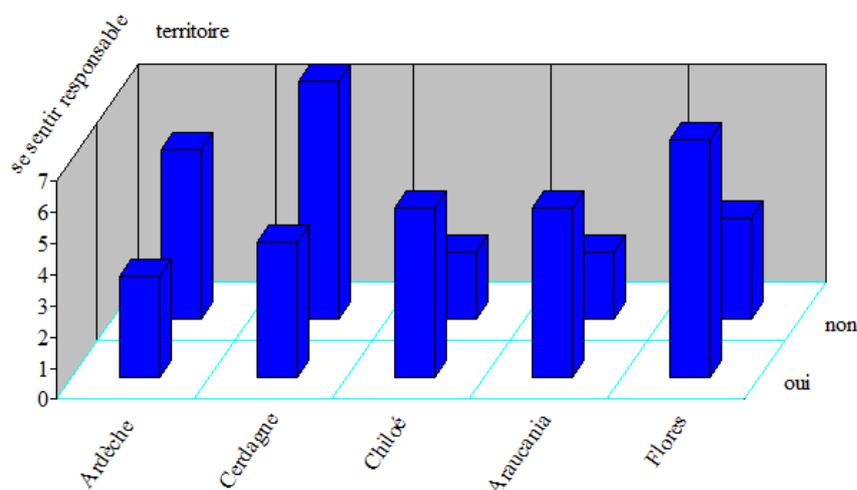
Parmi les 12 personnes qui forment une équipe avec des personnes extérieures au monde des enseignants, 11 se sentent créatifs. L'ouverture de l'équipe et celle de l'école peuvent être considérées comme l'expression de la créativité de l'enseignant.

5.5.1.2 Le sentiment d'être responsable

Quant au sentiment de responsabilité, il est exprimé par 24 personnes de l'échantillon et de manière particulièrement forte dans les sous-échantillons d'Amérique Latine.

« Plus de responsabilités, parce que si quelque chose se passe mal, ici, ça ne sera la faute de personne d'autre que moi. C'est moi qui suis responsable et personne d'autre. C'est moi qui dois tout assumer. » (I., Chiloé)

Le sentiment d'être responsable : répartition par territoire



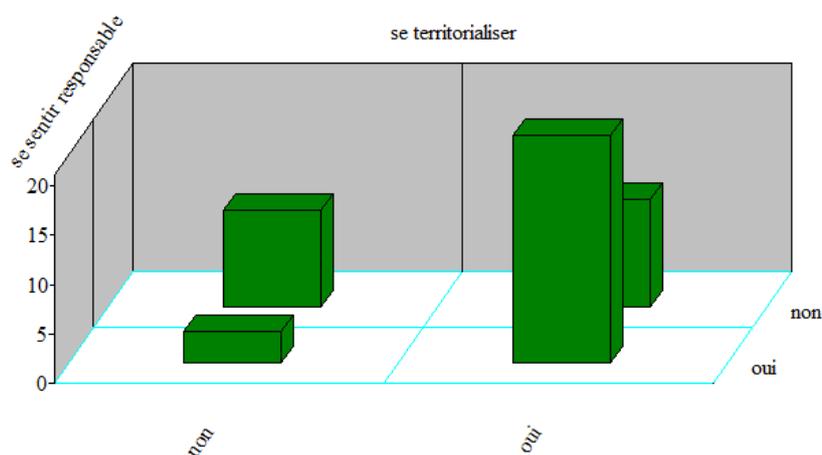
Ce constat s'explique par le nombre de directeurs (22 directeurs sur les 24 personnes exprimant leur sentiment de responsabilité) en proportion plus importante dans les territoires sud-américains.

L'expression du sentiment de responsabilité augmente avec l'âge des enseignants. Nous pouvons également remarquer que ce sentiment est davantage exprimé par les personnes d'origine rurale et particulièrement celles qui sont originaires du territoire de leur école (8 personnes sur les 11 originaires du territoire de l'école). Nous pouvons interpréter ce résultat par la connaissance qu'ont ces personnes de la place sociale qu'a occupée et qu'occupe encore l'enseignant rural dans une communauté villageoise, en particulier dans les territoires chiliens et uruguayens.

« Etre professeur signifiait faire pour la communauté et pas seulement s'occuper des enfants à l'école. D'abord, tu devais rester dans le lieu, ce qui voulait dire comprendre tous les problèmes de la communauté, et tu devais les résoudre. Par exemple, tous les problèmes sociaux liés à la pauvreté, les problèmes de justice, de répartition de la terre, tous les conflits de la communauté. Quand j'ai commencé, mon métier était plus un métier de développement. Ce n'était pas seulement l'enseignement mais l'école devait être le centre de développement de cette communauté, le lieu où on règle les problèmes de la communauté. C'était un lieu très puissant. » (R., Chiloé)

De la même manière que pour la créativité, nous retrouvons l'influence de toutes les étapes la construction d'un système capacitaire harmonieux, des premières impressions positives sur le territoire à l'apprentissage de celui-ci jusqu'à la territorialisation et de la phase d'acuité représentationnelle qui facilite l'engagement. Nous pouvons présenter pour exemple l'importante proportion de personnes territorialisées qui expriment le sentiment de responsabilité. Nous constatons que l'engagement s'accompagne d'une forme de prise de conscience du poids de la responsabilité et de l'espace de créativité disponible pour exercer cette profession.

Le sentiment d'être responsable et la territorialisation



Par contre, le rapport avec les prescriptions est plus partagé que dans l'expression de la créativité.

Le sentiment d'être responsable : la répartition en fonction du rapport aux prescriptions institutionnelles

	Evoquent la responsabilité	N'évoquent pas la responsabilité	Ensemble
Souplesse avec les prescriptions	12	7	19
Respect strict des prescriptions	10	6	16
Ne s'expriment pas	2	6	8

Les proportions entre ceux qui se sentent responsables et ceux qui n'en parlent pas sont plus équilibrées. Pour certaines personnes, devenir responsable s'entend également vis-à-vis

d'obligations institutionnelles, garantes de la qualité du travail. Pour autant, ce processus se construit dans un positionnement autonome entre la demande sociale et les prescriptions institutionnelles, lesquelles structurent davantage qu'elles ne contraignent.

« Je suis plus structuré que ce que j'ai été au début. J'étais plus ouvert aux sollicitations au tout début de ma carrière et le poids des programmes, je le trouve plus grand aujourd'hui qu'avant. Au début de ma carrière, je ne regardais jamais les programmes pour faire une leçon d'histoire-géographie. Je ne regardais que le côté intéressant pour les gamins et je me reposais un peu sur les collègues du collège après en disant : « Moi, je leur apporte des savoirs-faire et les collègues spécialisés du collège feront les savoirs. » Aujourd'hui, je suis beaucoup plus sérieux là-dessus. » (M., Ardèche)

Enfin, le sens de la responsabilité contribue relativiser l'importance des évaluations par des inspecteurs ou superviseurs.

« Moi, je ne travaille pas pour qu'on me voie, je ne travaille pas pour une note, je travaille parce que ça me plaît, j'essaie de faire ce qu'officiellement on me demande, mais en fait, ça ne m'intéresse pas beaucoup ! Je ne travaille pas pour un inspecteur. Moi, je me sens bien ici, travaillant avec la communauté, ma famille, c'est cette communauté. » (C., Flores)

Les enseignants créent leur propre système pour évaluer leur propre action éducative entre leur vision du métier, les prescriptions institutionnelles et le territoire.

Aujourd'hui, les parents sont mes anciens élèves, ils mettent leurs enfants dans cette école, et c'est un bon signe pour moi. Ça veut dire que ce que j'ai fait avant n'était pas si mal. C'est très important, ce que les parents peuvent dire, ce qu'ils valorisent, c'est très important. Pour moi, ça a beaucoup plus de valeur que ce que pourrait dire une autorité, ou une évaluation qui viendrait d'ailleurs. (I., Chiloé)

5.5.2 Les propositions éducatives pour quel territoire, aujourd'hui et demain : quels objectifs éducatifs ?

Cette problématique s'impose progressivement aux enseignants territorialisés. Quels objectifs donner à leur action professionnelle en termes d'avenir des élèves, du territoire mais aussi à la vie locale aujourd'hui ?

5.5.2.1 De la création de lien social à la création de capital social

Pour 20 enseignants de l'échantillon, l'école rurale doit jouer un rôle de créateur de lien social au sein de la communauté locale. Il est intéressant de noter que ces 20 personnes assument toutes des directions d'école. Les liens entre l'école et la communauté locale font partie de leurs fonctions. La plupart des personnes qui estiment que leur rôle est de maintenir, renforcer les liens sociaux dans la communauté locale sont celles qui sont territorialisées et qui mettent de la souplesse dans l'application des prescriptions institutionnelles, comme le montre le tableau suivant.

Le renforcement des liens sociaux : le rapport à la territorialisation et à la souplesse dans l'application des prescriptions institutionnelles

	Renforcer les liens sociaux
Se territorialisent	18 / 20
Ne se territorialisent pas	2 / 20
Mettent de la souplesse dans l'application des prescriptions	13 / 20
Ne mettent pas de souplesse dans l'application des prescriptions	7 / 20

De nombreuses fêtes de l'école, événements, repas ont, en plus de leur rôle dans la validation sociale, cette fonction de maintien de lien social en particulier entre les générations.

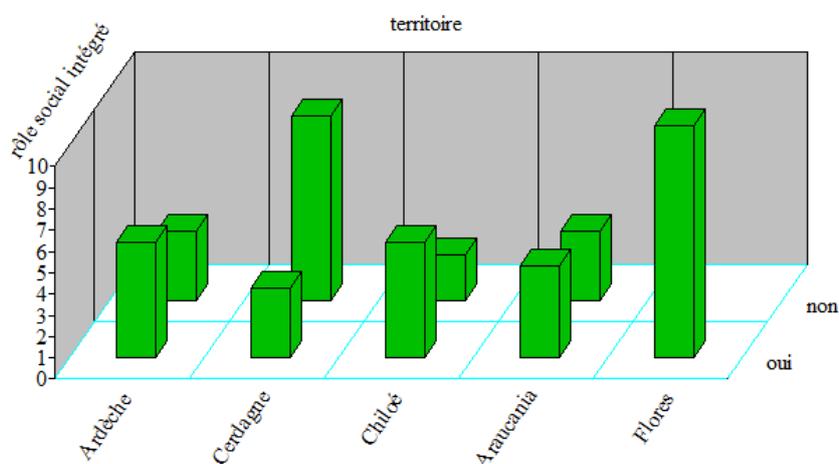
« A l'école quand on fête le « jour des mères », le combat naval d'Iquique, on récite des poésies, on raconte des histoires, on fait des petites scènes de théâtre. Ce sont des moments où on invite toute la communauté en particulier tous les grands-parents. Ils aiment bien voir comment est l'école aujourd'hui, ils racontent aux enfants comment était l'école de leur temps... » (A.M., Chiloé)

Dans le département de Flores en Uruguay, de nombreuses écoles sont équipées de serres de production horticole. Au-delà des objectifs pédagogiques, celles-ci jouent un rôle de lien social important, si l'enseignant l'ouvre au territoire. Ont lieu dans la serre de l'école, dans la serre des voisins de nombreuses discussions sur les techniques de production auxquelles prennent part les élèves.

« Nous allons souvent chez les élèves voir leur jardin, leur serre pour que les parents ou les grands-parents nous expliquent, d'autres fois, ce sont les parents qui viennent à l'école, le jour où vient un ingénieur... » (C, Flores)

Si la création, le maintien de liens sociaux dans la communauté locale sont importants, nombreux sont les enseignants qui intègrent plus largement à leur fonction d'enseignant en milieu rural un rôle d'acteur social. Cette perception est variable d'un territoire à l'autre.

Le rôle social intégré à la fonction d'enseignant en école rurale : la répartition par territoire



Pour les enseignants du sous-échantillon français, ce rôle est relativement implicite.

« On a quand même un petit côté d'assistante sociale du coin... Dans un village rural, on donne des béquilles à des personnes qui des fois, ne peuvent pas trop s'en sortir avec des papiers, des orientations pour leurs gamins quand ils sont plus grands, ou des choses comme ça. » (M., Ardèche)

Les enseignants catalans de notre échantillon n'évoquent pas explicitement ce rôle. Nous pouvons penser que dans le territoire de Cerdagne de notre étude, les recompositions

sociales et culturelles du territoire ont modifié la demande sociale adressée aux enseignants. Celle-ci a davantage des caractéristiques urbaines. Les enseignants ne sont donc pas sollicités pour des actions à caractère social.

Au Chili et en Uruguay, le rôle social de l'enseignant rural fait partie des représentations collectives. Les enseignants revendiquent de jouer un rôle social dans la communauté locale. Il peut même constituer une motivation particulière à choisir d'être enseignant dans une école rurale.

« Ce qui me paraissait très important, c'est bien le rôle social de l'école rurale. Et l'enthousiasme des professeurs a été contagieux ! Il y avait, c'est sûr une vision un peu romantique de penser que l'école pourrait accomplir une fonction très importante. Mais c'est avec cette idée, cet enthousiasme que je suis allée travailler en école rurale. » (A., Flores)

Cette représentation est particulièrement forte chez les enseignants d'origine rurale. Cela s'explique par le rôle traditionnel de l'enseignant rural.

L'intégration du rôle social à la fonction d'enseignant: répartition par origine de l'enseignant

	Origine rurale et ancien élève de l'école rurale	Origine rurale, a fréquenté l'école urbaine	Origine urbaine	ensemble
Intègre le rôle social à ses fonctions	8	7	12	27
N'intègre pas le rôle social à ses fonctions	1	2	13	16

Nous voyons l'influence de l'image de l'enseignant rural « traditionnel », influençant les représentations du métier des enseignants actuels.

Le terme de « rôle social » est suffisamment vague pour que les enseignants en aient diverses conceptions. Pour certains, le rôle social est perçu dans le sens de l'aide sociale.

« Ma vocation, c'est de servir, d'être au service de l'éducation et de la communauté, c'est une vision de l'humanité, une relation de personne à personne. » (R., Chiloé)

Cette position parfois paternaliste, parfois « assistentialiste » est analysée par J.L. Rebellato (1989).

« El profesional cree honestamente que está cumpliendo a toda cabalidad su rol, cuando en realidad está proyectando su esencial ambigüedad y sus necesidades no resueltas ni explicitadas. De esta manera, el sentimiento de culpa lo puede conducir, muchas veces, a una actitud asistencialista o sobre protectora, aunque éste no sea su deseo consciente. Trata de subsanar la distancia con actitudes de ayuda y con el ofrecimiento de servicios.»(Rebellato, 1989, p. 140)

« Le professionnel croit honnêtement qu'il remplit son rôle en toute générosité alors qu'en réalité, il projette sa propre ambigüité et ses propres besoins non satisfaits et non explicités. De cette manière, son propre sentiment de culpabilité peut souvent le conduire à adopter une attitude d'assistencialisme ou surprotectrice, à moins qu'il ne s'agisse d'un désir conscient. Il essaie de compenser la distance avec des attitudes d'aide ou d'offre de services. »

Si la place de l'enseignant est claire et construite à un moment donné, elle est cependant mobile et en incessante redéfinition, c'est-à-dire soumise à un certain nombre d'ajustements que l'enseignant va opérer en fonction des signes d'approbation ou de désapprobation qu'il va percevoir chez les acteurs locaux.

« Personne ne perd son rôle : eux comme parents et moi comme professeur. Je suis toujours professeur, à l'intérieur de l'école, à l'extérieur, si je rencontre quelqu'un dans le bus, nous parlons. Je suis professeur et si je peux aider quelqu'un grâce à ce que je suis ou à ce que je sais, à ce que j'ai, si quelqu'un a besoin, je vais le faire. S'ils ne me demandent rien, je ne vais pas non plus imposer quelque chose qu'ils ne veulent pas. » (I., Chiloé)

La place de l'enseignant est donc en négociation continue entre son identité professionnelle territorialisée, sa représentation de son rôle d'enseignant et la demande du territoire. Nous avons observé parfois un phénomène de désengagement chez des personnes très engagées dans des actions sociales pour la communauté locale et qui petit à petit, ont opéré un retrait progressif et se sont fermées au territoire. Ceci est particulièrement le cas des hommes très enracinés en Araucanía. Dans leur discours empreint d'une certaine nostalgie, leur repli est

justifié par de moindres besoins des acteurs locaux, par un « éloignement » de la communauté locale qui se passe de leurs services.

« Les premières années où j'ai travaillé ici, je faisais beaucoup de choses avec les gens du secteur. Aujourd'hui, ils n'ont pas les mêmes besoins, ils sont plus autonomes. Les gens ont les aides indigènes du gouvernement. Ils font leurs projets sans moi maintenant. Moi, si on me demande de l'aide, j'aide, sinon, je n'aide pas. Petit à petit, je suis de plus en plus à l'intérieur de l'école et de moins en moins à l'extérieur, avec la communauté. » (F., Araucania)

Vis-à-vis du rôle social de l'enseignant, certains prônent une attitude d'écoute vis-à-vis des acteurs du territoire.

« Je crois que savoir écouter, c'est important pour tout le monde, pour toutes les professions, pas seulement les enseignants. Dès que tu travailles avec des gens, il me semble que tu dois savoir les écouter. Je dis cela mais ça n'a pas toujours été facile. Parfois, je pense que nous avons un gros problème, pas seulement les enseignants mais aussi les techniciens, qui est d'imposer un peu nos valeurs, nos regards, ce qui pour nous est bien. Cela, c'est quelque chose que j'ai appris au fil du temps, et qui me coûte encore ! Non, ce n'est pas si facile. C'est un apprentissage je pense, de même qu'on apprend à enseigner, on devrait apprendre à écouter également ! Écouter, je le vois comme un devoir : je dois écouter. Ce n'est pas quelque chose qui vient naturellement, je pense. » (A., Flores)

Certains chercheurs et enseignants confèrent à l'école en milieu rural et à l'enseignant un rôle de participation à la création de capital social et de citoyenneté au sens d'esprit civique. En Europe ou en Uruguay, les auteurs font références aux travaux de Pierre Bourdieu et à la définition qu'il a donnée du capital social. P. Bourdieu définit le capital social comme « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des

liaisons permanentes et utiles. » (Bourdieu, 1980, cité par Lallement, 2004, p.5). La définition de Bourdieu peut s'appliquer au rapprochement entre les acteurs du territoire facilité par l'école et à l'opportunité qu'ils ont alors de partager des problèmes quotidiens au sein d'une territorialité partagée et de définir des buts communs en termes d'éducation et plus généralement d'avenir pour le territoire.

“En otras palabras el desarrollo de cierto tipo de capital social asociado al fomento de la acción colectiva y la creación de espacios públicos podría facilitar las obtención de ciudadanía en el conjunto de los territorios respetando sus especificidades y los conflictos y negociaciones entre sus actores, logrando de esta forma un procesos distributivo pensado no como un Estado-Nación en abstracto sino como un conjunto de territorio integrados en su marco, con una base mínima de bienestar y redistribución que garantizan la integración social de todo el territorio conformando el denominador común de los planes de desarrollo en cada región. Este es un concepto alternativo al de la idea de los local enfrentado a los global sin mediaciones. De alguna manera el capital social está pensado para explicar porqué los sujetos no siempre actúan de acuerdo a la obtención de beneficios individuales inmediatos, sino que pueden adoptar conductas asociativas y de cooperación para la búsqueda de soluciones comunitarias. En este sentido parece quedar conectado con las capacidad de los individuos de buscar en forma colectiva las reivindicaciones y reconocimientos de sus derechos que construyen la ciudadanía en sus diferentes niveles y etapas.” (Riella, Vitelli, 2006, p.8)

« En d'autres termes, le développement d'un certain type de capital social associé à la promotion de l'action collective et à la création d'espaces publics pourrait faciliter l'obtention de citoyenneté dans l'ensemble des territoires en respectant leurs spécificités, leurs conflits et les négociations entre les acteurs, en obtenant de cette manière un processus de répartition pensé, non comme un état-nation dans l'abstrait mais comme un ensemble de territoires intégrés dans son cadre avec une base minimale de bien-être et de redistribution qui garantit l'intégration sociale de tout le territoire conformément au dénominateur commun des plans de développement de chaque région. C'est un concept alternatif à l'affrontement local-global. De cette manière, le capital social est pensé pour pouvoir expliquer pourquoi les personnes n'agissent pas toujours dans le sens de l'obtention de bénéfices immédiats mais peuvent adopter des conduites associatives et de coopération à la recherche de solutions communautaires. En ce sens, il semble que le capital social reste associé à la capacité des individus à revendiquer de manière collective la reconnaissance de leurs droits, c'est-à-dire la construction de la citoyenneté à ses différents niveaux et dans ses différentes étapes. »

Selon les auteurs, l'école rurale pourrait être un lieu particulier local et institutionnel qui donnerait aux acteurs locaux l'occasion de débattre, de s'organiser, de prendre des responsabilités et surtout d'agir dans le sens d'une plus grande participation à l'action collective.

Pour certains enseignants, ce rôle pensé en ces termes, s'il n'est pas aussi clairement exprimé, fait partie intégrante de leur fonction d'enseignant rural.

« J'ai cherché à comprendre la problématique spécifique de cet endroit. Et j'ai vu, la première année, qu'il y avait des problèmes de relations. Alors j'ai cherché tout ce qui pouvait faire qu'on fasse des choses ensemble, de se regrouper, d'abord avec le peu qui venait, puis, petit à petit, plus de monde... En fait, j'ai pensé que je n'avais pas le choix, que je devais le faire. On a fixé comme objectif commun d'avoir une belle école, qu'on en avait tous besoin et j'ai vu, quand on a organisé des chantiers, que les gens travaillaient ensemble. Et avec ça, il y a eu une autre ambiance, plus de conversations, de rires, et cela a beaucoup aidé. Je me suis rendue compte qu'entre les familles, ils se prêtent des outils, ce que ne s'était jamais vu. J'ai vu aussi, lors des réunions ou des fêtes, des gens qui se transmettent des connaissances. Ce n'est pas grand-chose tout ça, mais ça progresse, c'est bien. Je ne sais pas si ce sera quelque chose de définitif ou bien non, mais le travail se voit, l'enthousiasme se voit. » (L., Flores)

L'identité professionnelle territorialisée de l'enseignant s'exprime donc à travers les actions qu'il choisit de mettre en œuvre par rapport aux objectifs qu'il s'est fixé grâce à sa propre analyse des problématiques locales. Son action s'inscrivant dans un système constitué par le territoire, elle est « démultipliée » par le jeu social.

5.5.2.2 Quel avenir pour les jeunes et le territoire, les jeunes dans le territoire ?

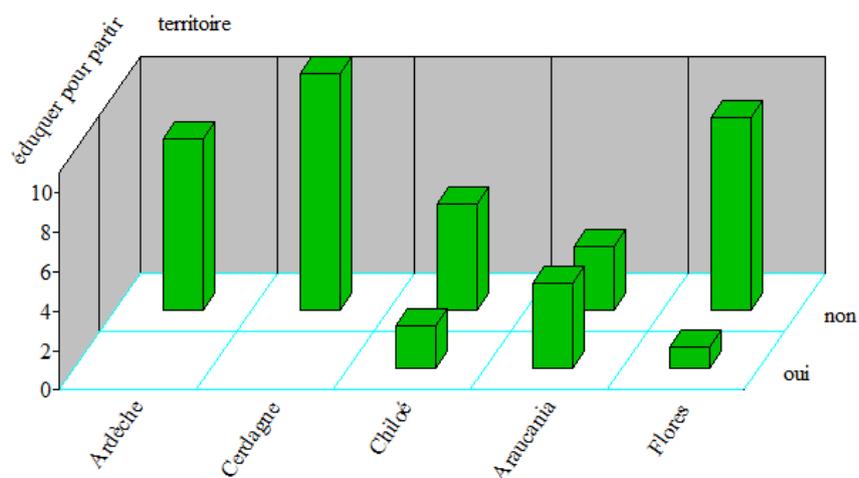
Nous avons vu que, grâce à leur apprentissage du territoire et leur territorialisation, les enseignants construisent une vision du territoire en termes de territoire d'avenir ou territoire sans avenir. Quels que soient le territoire et la territorialité de l'enseignant, tous les enseignants de notre échantillon pensent que leurs élèves doivent poursuivre leurs études pour obtenir un diplôme qui leur donnera un statut de professionnel. Dans les sous-

échantillons européens, les enseignants ne relient pas ces perspectives d'études à un avenir potentiel du territoire. Au Chili et en Uruguay, être paysan n'est pas une profession mais un statut social très dévalorisé, certains enseignants ne peuvent penser à un avenir en tant que paysan pour l'un de leurs élèves. Pour certains, il n'est même pas envisageable de revenir dans le territoire.

« La plupart de mes élèves deviennent des professionnels, des techniciens, des professeurs, des ingénieurs, des vétérinaires, mais ils ne reviennent pas vivre ici, parce qu'avec la terre qu'il y a ici, personne ne peut vivre. » (F., Araucania)

Cette vision de l'éducation comme moyen de quitter le territoire est partagée par 7 personnes de notre échantillon, dont 6 sont chiliennes.

L'éducation comme moyen de quitter le territoire : répartition par territoire



Sur ces 7 personnes, 6 disent respecter strictement les prescriptions institutionnelles. Cette attitude constitue pour elles la garantie d'une égalité d'éducation qui donnera aux élèves la possibilité de poursuivre leurs études dans une autre école et partir.

« Le professeur rural doit essayer autant que possible de dispenser un enseignement de qualité, qui met l'élève au niveau de n'importe quel élève du Chili. Si un élève d'ici, après sa 6^{ème}, va à Santiago pour poursuivre ses études, il

faut qu'il puisse le faire en étant d'égal à égal avec les élèves de Santiago. C'est aussi cela, notre rôle de professeur rural.» (J., Araucania)

Dix-sept personnes des sous-échantillons sud-américains ont une vision plus positive du territoire et d'un avenir possible, grâce à l'éducation. Ces enseignants, s'ils partagent avec d'autres l'ambition de voir leurs élèves devenir des professionnels, pensent qu'il existe pour eux un avenir professionnel dans le territoire. Ce positionnement singulier n'est pas toujours conforme avec celui exprimé dans le discours commun des habitants.

« Moi, je ne vois pas mes choses exactement comme ce qu'ont dit les mamans ce matin (elles disaient qu'il n'y avait aucun avenir dans cette zone, seulement de devenir ouvrier et qu'elles ne voulaient pas cela pour leurs enfants, qu'elles voulaient qu'ils quittent la campagne), elles disent qu'il faut partir, que les enfants doivent aller en ville... Cependant, moi, je crois que l'avenir, non seulement de notre zone mais de tout notre pays, dépend de la campagne parce que nous sommes un pays rural, un pays d'agriculteurs et d'éleveurs. Nous n'avons pas d'autres sources de travail, il n'y a pas d'autres ressources. Il me semble que les écoles rurales, les lycées agricoles, ont un rôle très important pour le développement du pays. Mais ce n'est pas que le rôle de l'école rurale, l'école ne pourra pas réussir s'il n'y a pas de développement à d'autres niveaux, en particulier au niveau technique. C'est important que les gens restent à la campagne, oui ! » (C., Flores)

Pour beaucoup d'enseignants, il est essentiel d'éduquer les élèves de manière à ce qu'ils puissent avoir le choix de leur avenir et de leur territoire d'avenir.

« Je voudrais qu'ils (les élèves) aient un maximum de possibilités pour se développer, pour s'épanouir. Ça dépendra d'eux, où ils voudront travailler. Mais comme je te dis, la plus grande partie des enfants de nos écoles partent pour étudier et ensuite, reviennent dans leur île. Il y a peu de jeunes qui partent s'installer sur le continent pour travailler. J'ai toujours pensé que l'éducation est un outil qui te permet d'améliorer ta vie, peu importe si tu veux rester paysan par exemple. Mais tu auras une autre vision, tu travailleras ta terre d'une autre manière. Tu n'as pas forcément besoin d'aller à la capitale pour être un

professionnel. Tu peux aussi travailler à la campagne, faire les choses d'une autre façon et avoir une autre vision de la vie également. L'éducation te permet cela. L'éducation, ce n'est pas un moyen de faire de l'argent pour acheter, acheter des choses. Moi, je ne le vois pas comme cela. L'éducation permet de libérer la personne, elle lui permet de choisir des orientations pour sa vie. » (G., Chiloé)

Des enseignants expriment leur scepticisme vis-à-vis de l'injonction qui est faite aux enfants de faire des études supérieures. Ils doutent que le développement du territoire passe uniquement par le niveau d'études et les diplômes.

« On forme les enfants. Ils vont devenir ingénieurs... mais qu'est-ce qui se passe avec la culture, avec l'être humain ? C'est toujours la question de l'éducation, éduquer pour quoi ? Pour faire quelque chose, pour que la famille ne voie plus ses enfants, pour que le fils revienne en disant : « Regarde, ma femme est médecin, et nous ne pouvons pas vivre ici parce qu'elle n'aura pas ce qu'elle souhaite ». Les autorités pensent que l'école rurale va bien si elle a de bons résultats à l'épreuve SIMCE. Mais ça ne veut rien dire. Les enfants vont étudier et ensuite, il faudra qu'ils partent. On leur dit : « Etudie, tu vas devenir ingénieur agronome, vétérinaire, tu vas devenir riche ! Tu iras voir en Europe comment on cultive les framboises et tu le développeras ici ! » Mais non, il va partir, mais il ne va jamais revenir. Il peut travailler pour le monde rural mais il ne vivra pas à la campagne. » (R., Chiloé)

Certains enseignants se positionnent clairement du côté de la lutte, dans les conflictualités sociales du territoire.

« Je m'en suis rendue compte en écoutant parler les parents de leur patron que pour eux, le patron, c'est comme un dieu tout puissant ! Et eux, ceux qui sont leurs ouvriers, leurs femmes de ménage, ils ne se valorisent pas comme une personne à égalité, une personne qui a le droit de se reposer... Tu vois, les tondeurs, par exemple, ce sont des gens qui sont nés dans le milieu rural, ont appris la tonte. Ils vont par équipe dans les exploitations pour tondre, ils vivent dans des granges sans aucun confort, sans aucun endroit pour se laver. Pourquoi un travailleur sous prétexte qu'il est rural n'a pas droit aux conditions de bien être que peut avoir un

ouvrier en ville ou un patron ? Pourquoi l'ouvrier agricole doit vivre dans une grange ? N'importe quel employé doit avoir le même confort que n'importe qui. Ce n'est pas un animal, c'est un être humain. Ils ne demandent pas une faveur, ils font leur travail, ce sont des personnes qui ont les mêmes droits, mais les gens, eux-mêmes ne le revendiquent pas. Moi, je t'ai dit que j'étais très attachée aux valeurs de respect de la personne humaine, être employé, ça ne veut pas dire sacrifier sa vie et tout accepter au service d'une personne. Et toutes ces choses injustes qu'on voit dans le milieu rural, oui, j'essaie de faire en sorte qu'ils s'en rendent compte, les parents, les enfants. S'ils étudient, ils auront plus de pouvoir pour revendiquer. » (S., Flores)

Ce discours renvoie aux travaux de Paolo Freire sur la conscientisation quand il parle de la conscience opprimée des personnes analphabètes.

« Significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades de una acción eficaz y transformadora.”(Freire, 1968, p. 16)

« La conscientisation signifie le « réveil de la conscience », un changement de mentalité qui implique de comprendre de manière réaliste et correcte la situation de chacun dans la nature et dans la société, la capacité à analyser de manière critique les causes et les conséquences et établir des comparaisons avec d'autres situations et d'autres possibilités d'une action efficace et transformatrice. »

La lutte se situe également du côté du foncier agricole et de l'exode rural.

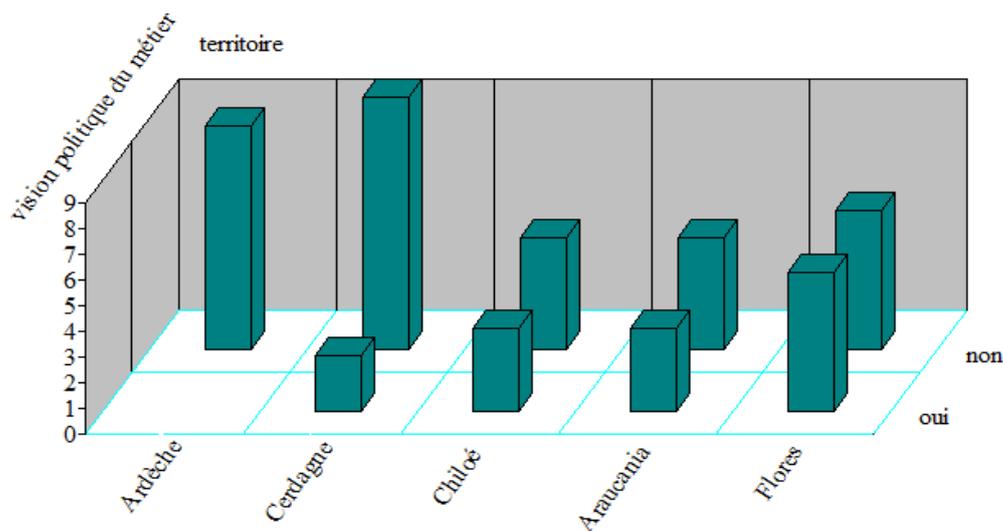
Je lutte pour que les personnes ne vendent pas leur terre, ne vendent pas leur lieu, je pense que les gens commettent une erreur de quitter la campagne pour aller en ville, mais je pense qu'ils le font par ignorance. Je parle d'ignorance parce qu'ils croient que la vie sera beaucoup plus facile en ville, et je ne suis pas d'accord avec cette idée. Toutes les choses basiques sont à portée de main à la campagne, et je crois que la finalité, c'est éduquer les personnes pour qu'elles puissent se développer ici, développer des activités, mais il ne faut pas

abandonner la campagne. Je le dis aux enfants : « où est-ce que vous aimeriez aller, qu'est-ce qui vous plairait ? » et tous me disent : « aller à l'université » Moi, je leur dis : « ceux qui iront, c'est bien mais au Chili, il faut des gens pour travailler à la campagne, on ne peut pas tous vivre en ville ! » Je crois qu'il faudrait que les jeunes aient le droit de choisir, aller à l'université mais aussi se réaliser dans d'autres voies que l'université. Pas uniquement être des professionnels mais aussi être des techniciens, se spécialiser dans quelque chose qui correspond au lieu dans lequel ils sont. Par exemple, ici, il y a de la pisciculture, c'est possible de développer cette activité : un jeune pourrait étudier l'aquaculture, une chose comme cela. Et cela, ça manque. » (J., Araucania)

5.5.2.3 Conclusion partielle : donner un sens politique à son métier

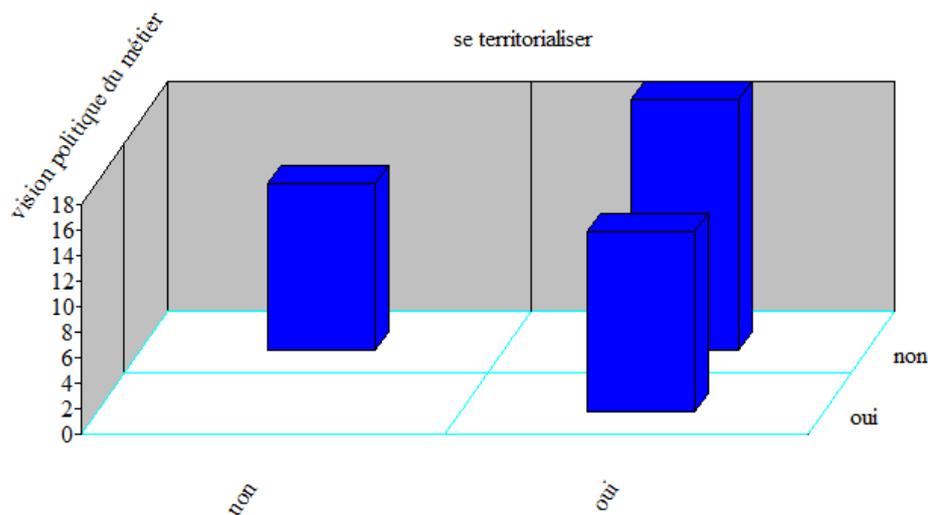
Les enseignants donnent donc un sens politique à leur action éducative dans le territoire, sens politique que 13 personnes de notre échantillon revendiquent. Ces personnes sont réparties sur quatre territoires sur cinq. Aucun enseignant du sous-échantillon ardéchois ne dit de manière explicite qu'il donne un sens politique à son métier. Dans les autres territoires, cette vision est assumée par une partie des enseignants, en particulier en Uruguay.

L'expression d'une vision politique du métier : répartition par territoire



Bien sûr, cette vision politique du métier nécessite de la part des enseignants d'être territorialisés, validés socialement et de laisser s'exprimer leur territorialité et leur identité professionnelle territorialisée.

L'expression d'une vision politique du métier et la territorialisation



Ces objectifs « politiques » ne sont pas toujours clairs dans l'esprit des enseignants. Ils reconnaissent souvent que c'est au cours de la discussion qu'ils se sont clarifiés.

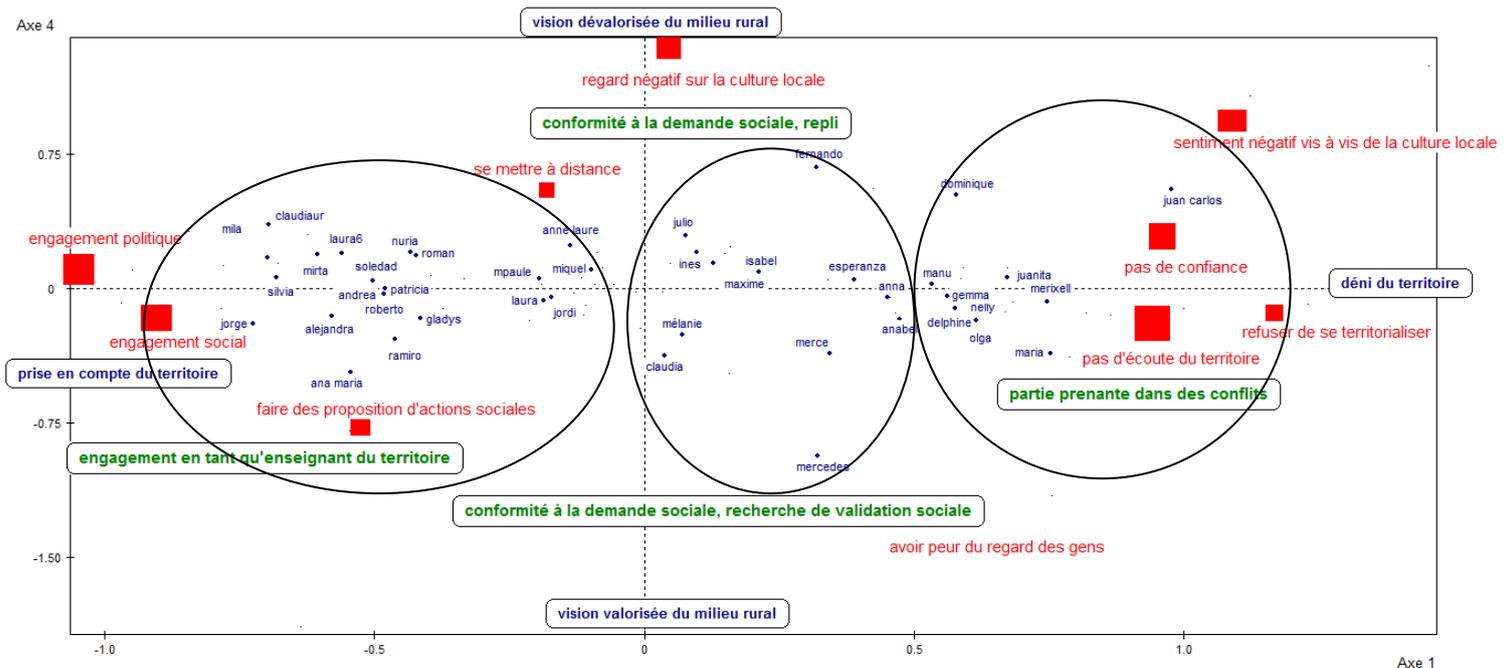
L'analyse des correspondances multiples des données sur les rapports singuliers entre l'enseignant, le territoire et l'institution nous permet d'identifier des positions diverses construites par l'enseignant lors du processus de territorialisation. Le premier axe reprend de manière globale la position d'ouverture ou de fermeture de l'enseignant au territoire, depuis les personnes qui séparent de la manière la plus hermétique possible le monde scolaire du territoire jusqu'à ceux qui s'engagent et engagent l'école dans le territoire et son devenir.

L'axe 2 met en évidence l'importance relative que les enseignants donnent au territoire dans la construction de leur place : de la négation du territoire (ceux qui ne veulent pas le connaître parce qu'ils sont de passage, parce qu'ils le connaissent tant qu'ils ne l'écoutent plus) à une vision pesante, déterminante du territoire et de la territorialité dans le choix de leurs actions : nous pouvons les situer dans une position de recherche de conformité.

L'axe 3 permet une analyse plus fine des motivations des enseignants à engager des actions.

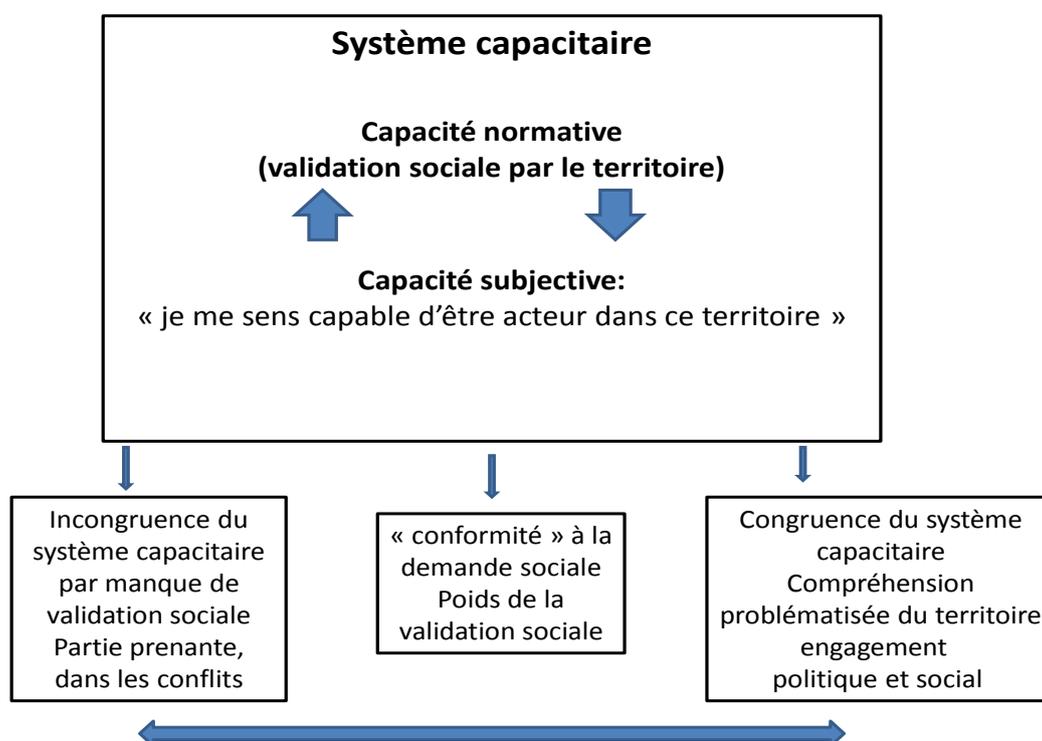
L'axe 4 montre comment l'enseignant en se territorialisant se positionne vis-à-vis du territoire, de la reproduction des rapports de force culturels, sociaux et d'un projet d'avenir pour le territoire dans une vision valorisée ou dévalorisée du territoire.

Le positionnement des enseignants vis-à-vis du territoire



Nous avons choisi de présenter sur un même plan l'axe 1 et l'axe 4 ce qui permet de mettre en évidence des positions de l'enseignant allant de la fermeture au territoire, puis à la conformité à la demande du territoire jusqu'à la construction d'une identité professionnelle territorialisée. Ce graphique montre à la fois de manière synthétique différents types de rapports au territoire mais présente également un aspect dynamique puisqu'en l'observant de droite à gauche, nous pouvons suivre les processus de territorialisation et de validation sociale par le territoire nécessaires à l'engagement, qui permettent la congruence du système capacitaire et la construction d'une identité professionnelle territorialisée. La capacité normative et la capacité subjective sont en synergie. La validation sociale par le territoire constitue un ensemble de repères qui guide l'enseignant et lui permet d'adapter sa position et qui conforte sa représentation de se sentir capable d'être enseignant, acteur de ce territoire.

Les interactions entre la capacité normative et la capacité subjective: quel positionnement dans le territoire ?



5.5.3 L'identité professionnelle territorialisée et les prescriptions institutionnelles

Nous avons déjà évoqué le sentiment d'appartenance qu'ont les enseignants vis-à-vis d'un système central d'éducation, mais aussi les difficultés qu'ils rencontrent à trouver de l'efficacité pédagogique dans l'application stricte des prescriptions dans le contexte spécifique de leur école. Les enseignants porteurs de connaissances sur celui-ci et territorialisés sont « outillés » pour adapter le programme à la réalité de leur classe, c'est-à-dire de la structure, de la territorialité de leurs élèves, de leurs besoins, de leur rythme... Ils construisent alors une compétence « curriculaire ». Nous reprenons ici la définition de curriculum proposée par Gauthier : « Le curriculum privilégie aussi bien l'unité et la cohérence de la prescription pédagogique, interne (entre les différents niveaux ou disciplines) et externe (avec l'ensemble des fonctions éducatives finalités générales, évaluations, manuels, examens...) que la réalité de sa mise en œuvre dans les écoles réelles et les apprentissages effectifs des élèves (au regard d'évaluations dont on recherche l'objectivité). (Gauthier, 2011, p.32) Penser en termes de curriculum donne une place à

l'adaptation des prescriptions pédagogiques, aux particularités locales (réalités géographiques, sociologiques, environnement scolaire et professionnel des écoles, variations linguistiques, culturelles des familles...). Ainsi, sans renier le programme, les enseignants territorialisés construisent un curriculum spécifique, « pour des raisons de justesse, de justice mais aussi d'efficacité. » (Gauthier, 2011, p. 37).

Leur identité d'enseignant territorialisé s'exprime dans la lecture et dans l'application des programmes. Plusieurs stratégies de choix peuvent être à l'œuvre quant à la sélection et à l'organisation des savoirs à enseigner qui dépendent des présupposés qu'ont les enseignants sur l'avenir professionnel et personnel des élèves. Nous pouvons utiliser ici les deux catégories proposées par Lucie Tanguy (1983) lorsqu'elle analyse l'organisation des savoirs entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. En effet, certains enseignants voient dans l'école rurale une école « classique » sans aucune dimension professionnelle. Les enseignants expriment alors leur identité dans l'organisation temporelle de leur enseignement.

Certains font une lecture transversale du programme et construisent une programmation adaptée à la structure multi-cours.

*« La plus grande liberté dans les programmes, c'est le fait qu'on ait 5 ans les enfants, ce qui n'est pas fait une année, par exemple en culture humaniste, le sera l'année d'après. Ce n'est pas : « cette année, je fais le XIX^e siècle ! » Même en sciences, du coup. On n'aura pas fait le programme, c'est sûr. Mais on aura fait des choses cette année que je ne vais pas reprendre l'année prochaine. En restant stable sur l'école et en ayant les enfants sur une grande période, ça permet de faire des aménagements, surtout sur les sciences, l'histoire, la géo... »
(A.-L., Ardèche)*

En classe multi-cours, le fait d'avoir les élèves sur plusieurs années conduit les enseignants à réfléchir davantage en termes d'objectifs de fin de cycle qu'en termes de programmation annuelle.

« Après, ça va, ça ne me dérange pas trop les programmes. Mais je ne le fais pas au même moment. Apparemment, je dois être à côté de la plaque sur la conjugaison au CE1. Là, je n'y suis pas. Mes CE1, ce n'est même pas la peine ! »

Mais comme je sais qu'après, ils le feront, les CM1, CM2, les temps, ils ont compris. Donc, je ne m'inquiète pas trop même si je me rends compte que je ne respecte pas le programme. Moi, le programme, je le vois sur le CM2, je sais à quoi il faut qu'on aboutisse. Et je me donne toutes ces années pour y arriver. »
(D., Ardèche)

D'autres enseignants, particulièrement dans les sous-échantillons sud-américains confèrent à l'école une dimension préprofessionnelle. Ils opèrent alors une sélection sur les savoirs qui pourront, d'après eux, avoir une utilité pour la future vie professionnelle de l'élève.

« Nous devons les préparer, non seulement pour le milieu dans lequel ils vivent mais aussi pour un milieu dans lequel ils vont vivre, il faut qu'ils aient une sorte de « panorama » qui leur permettra d'affronter tous les milieux, toutes les situations, mais toujours basé sur ce qu'ils connaissent, toujours relié aux choses qu'ils connaissent. Parce que sinon, je pense que ça n'a aucun sens, enseigner des choses seulement parce que tu dois les enseigner sans que ce soit relié à rien qui fait partie de leur vie, ni de leur environnement, ni de leur personne, ni de leur famille ! Je pense qu'il faut penser la question de l'apprentissage comme enseigner la vie, pas seulement de la culture générale, pas seulement apprendre pour savoir. Il y a des choses dans le programme, je ne sais pas mais je pense que s'ils le savent ou s'ils ne le savent pas, ça n'aura aucune influence pour leur vie future, dans la recherche d'un travail. » (S., Flores)

5.5.3.1 La prise en compte des savoirs du territoire et de la territorialité

La réflexion didactique s'appuie sur les connaissances qu'ont les enseignants des prescriptions qu'ils ont acquises au cours de leur formation initiale mais aussi sur les connaissances qu'ils ont du territoire, en particulier les territorialités des enfants et de leurs famille mais aussi sur les savoirs partagés par la communauté locale. Ces savoirs concernent des pratiques quotidiennes, qu'elles soient traditionnelles ou non, souvent liées à des activités de production qui sont désignées par des expressions locales, des logiques et des types d'organisations sociales, mais aussi des symboles (et des lieux symboliques), des mythes, des légendes...

Prendre en compte la territorialité des enfants signifie porter sur lui un regard à la fois global et singulier.

« L'enfant que tu accueilles à l'école, c'est l'enfant avec sa culture, avec son territoire, avec son histoire, c'est cet enfant là que tu accueilles à l'école. Il n'y a pas d'enfant isolé de sa communauté. » (G., Chiloé)

Cela signifie également prendre en compte la diversité des enfants, la diversité des cultures et des territorialités.

« Ça a beaucoup attiré mon attention parce que, quand tu les écoutes, ils ne se sentent pas pauvres, leur richesse, c'est la terre et le cheval. Comme nous, on tient à notre véhicule, eux tiennent à leur cheval. Voilà, et rien de plus. Je me suis rendu compte que... au début, je pensais qu'ils étaient paresseux. Maintenant, je pense que non. Par exemple, ils ne vont pas faire des réserves de bois comme ça pour se chauffer : s'ils ont besoin de faire du feu, ils vont aller couper le bois dont ils ont besoin et pas plus. Ils n'accumulent rien : leur vie est remplie de choses à faire pour utiliser instantanément et juste ce qu'il faut. C'est leur culture. Ils ne sont pas consommateurs et les enfants non plus. » (J.C., Araucania)

Nous l'avons vu, les enfants sont porteurs d'un héritage territorial familial et expriment la territorialité et les liens aux lieux de leurs parents. Ainsi, les différents types de liens aux lieux décrits par Y. Sencébé vont coexister en classe à travers les élèves et faire écho au cheminement singulier de l'enseignant dans le territoire. Loin de constituer un obstacle à l'action de l'enseignant, la diversité des rapports au territoire des enfants dans le cas où le territoire a connu des recompositions sociales et culturelles sont des fondations sur lesquelles l'enseignant va bâtir son action.

« Entre ceux qui habitent le pays et qui l'aiment et qui le connaissent, ceux qui arrivent parce qu'ils ont envie de découvrir, et du coup vont l'aimer aussi, sans faire grand-chose, en posant trois questions, en allant voir quelques personnes, on a tout de suite la matière. » (M., Ardèche)

Certains enseignants travaillent dans le sens de renforcer la territorialité des enfants.

« Les enfants ruraux doivent acquérir beaucoup de connaissances, mais également, nous devons les aider à maintenir une identité rurale, ne pas la perdre, avoir toutes les opportunités, comme les autres, mais en regardant le milieu rural pour qu'ils puissent continuer dans ce milieu, pour valoriser le milieu rural. » (M., Flores)

Dans le même sens, les enseignants ne hiérarchisent pas les savoirs en donnant une place prépondérante aux savoirs scolaires. Ils travaillent dans le sens de la place des différents types de savoirs, de leur origine, de leurs complémentarités...

« Les savoirs du livre sont importants, ils donnent un modèle et ils nous guident, dans le livre, il y a la théorie, dans la vie, la pratique : il faut les deux. Il faut donner de l'importance à ce que dit le livre mais aussi à ce que sait l'enfant. C'est très important que ces savoirs soient reconnus dans l'école. » (M., Araucania)

Ainsi, dans le quotidien de la classe, les savoirs familiaux sont exprimés par les enfants entre eux, dans des interactions avec le maître.

« Les enfants connaissent une grande quantité de choses, ils savent reconnaître les arbres à partir des feuilles, ils savent aussi faire des choses parce que les parents ont la tradition de fabriquer des choses artisanales. Si par exemple, tu as mal à la tête, les enfants te disent : prépare une tisane avec cette herbe, tu peux la trouver là ! Alors, avec les élèves, on va la chercher. » (C., Flores)

Ils sont aussi présents dans les dessins, les productions écrites des élèves. Libres aux enseignants ensuite de les utiliser pédagogiquement. Il est toujours délicat de nommer ce type de savoirs. Nous utilisons l'expression « savoirs familiaux » car ils se construisent au sein de la famille. Daniela Diaz (2012) appelle ces savoirs « les savoirs quotidiens ». Elle y regroupe des habiletés, des informations, des valeurs et des normes culturelles. Son travail de recherche a consisté à comparer l'attitude de deux enseignantes en écoles rurales unitaires du département de Flores en Uruguay vis-à-vis de ces « savoirs quotidiens » exprimés en classe par les élèves. Elle a montré que dans les deux cas, ceux-ci étaient utilisés par les enseignantes comme moyens d'expression, moyen de contextualisation, travail sur les procédures, en particulier dans des résolutions de problèmes. Elle met en évidence la

volonté des enseignantes de relier les « savoirs quotidiens » aux savoirs scolaires. A travers la prise en compte des différents types de savoirs, l'enseignant positionne l'école et l'éducation à l'écoute du territoire sans occulter la différence épistémologique entre les « savoirs quotidiens » et les savoirs scolaires.

« En el caso de la escuela entendida como comunidad de práctica, los maestros no asumen una actitud de superioridad en relación al conocimiento y tampoco lo atribuyen los textos o a cualquier otro tipo de materiales curriculares. En estas comunidades se pone el acento en el trabajo colaborativo.» (Díaz, 2012, p. 49)

Dans le cas de l'école comprise comme une communauté de pratiques, l'enseignant n'adoptent pas une attitude de supériorité vis-à-vis de la connaissance, et n'en attribuent pas non plus aux textes ou à tout autre type de matériel scolaire. Dans ces communautés, l'accent est mis sur le travail collaboratif. »

Cependant, quelques enseignants tiennent à être reconnus comme les détenteurs du savoir savant et transmetteur d'une culture générale classique. Ils sont 7 dans ce cas, dont 6 chiliens, de plus de 50 ans. Pour eux, le savoir savant détenu par le maître est un atout face à un « manque culturel » local. Mais ils ne hiérarchisent pas pour autant les différents types de savoirs.

« Le professeur doit expliquer ce que sont les jeux olympiques, où est l'Angleterre, sur quel continent, quelle langue on parle, où sont nés les jeux olympiques, pourquoi, quel est le but de ces épreuves ? Il faut expliquer aux élèves également les différents types de musique, grâce à internet, nous écoutons Vivaldi par exemple, moi, quand j'écoute Vivaldi, je vois des paysages magnifiques, c'est la partie artistique ! C'est une partie très importante de l'être humain. Parfois on écoute aussi le messie d'Haendel ! Je leur ai expliqué pourquoi on appelle cette musique « classique », qu'est-ce que ça signifie ! Je leur ai montré aussi la Mona Lisa de de Vinci ! Donc, si le professeur rural ne leur parle pas de tout cela, les élèves vont ignorer tout cela, donc, c'est aussi ça, le profil du professeur rural : chercheur, bon lecteur, informé pour sa classe. » (J., Araucania)

Les enseignants mettent en œuvre dans leur classe la même posture d'écoute professionnelle de l'expression des élèves que dans leur approche du territoire, qui leur permet de construire une réponse didactique et pédagogique qui leur semble adaptée.

« Le professeur rural doit être un très bon observateur, observer les comportements de ses élèves, leurs jeux, de quoi ils parlent, à quoi ils passent du temps, et s'intégrer à leur conversation. Le professeur rural ne doit pas être éloigné de ses élèves, il doit partager et vivre avec ses élèves en classe, à la cantine, dans la cour, quand nous partons en excursion. Quand le temps est beau, nous sortons en excursion, et j'emmène avec moi un petit cahier pour noter toutes les choses importantes que j'observe ou que j'entends de mes élèves. Il y en a qui font des dessins, il y en a qui font des poèmes, à chaque fois, on les connaît un peu plus. On connaît leurs talents, il y en a qui sont des peintres, d'autres des écrivains, d'autres qui ont des talents de professeur, d'autres qui sont comme des policiers ! » (J., Araucania)

5.5.3.2 L'éducation aux valeurs

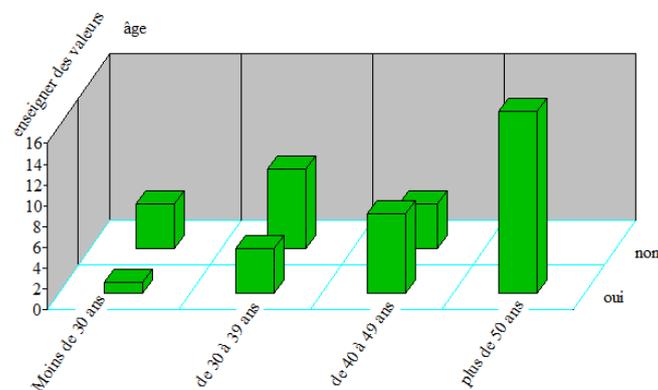
Les enseignants engagés dans un projet éducatif territorialisé donnent une importance particulière à « l'éducation de la personne » et à l'enseignement de valeurs humaines. Les valeurs de solidarité, de partage, de respect font partie des représentations du monde rural mais aussi de la territorialité en tant que valeurs partagées par les acteurs du territoire et qu'il est nécessaire de transmettre.

« C'est pareil avec mes élèves, je leur enseigne les maths, la langue... tout mais surtout un comportement : que la personne soit bonne, respectueuse, et d'abord, que la personne soit humaine ! Parce que ça va lui servir pour toujours. Bien sûr, c'est important les maths et tout, mais la partie de l'être humain est très importante. Qu'est-ce que ça peut faire qu'un enfant soit très bon en maths s'il est grossier, s'il n'est pas respectueux. Moi, j'ai toujours fait comme cela, je prends beaucoup en compte la partie « humaine », la formation de bonnes habitudes, tout cela. » (J., Araucania)

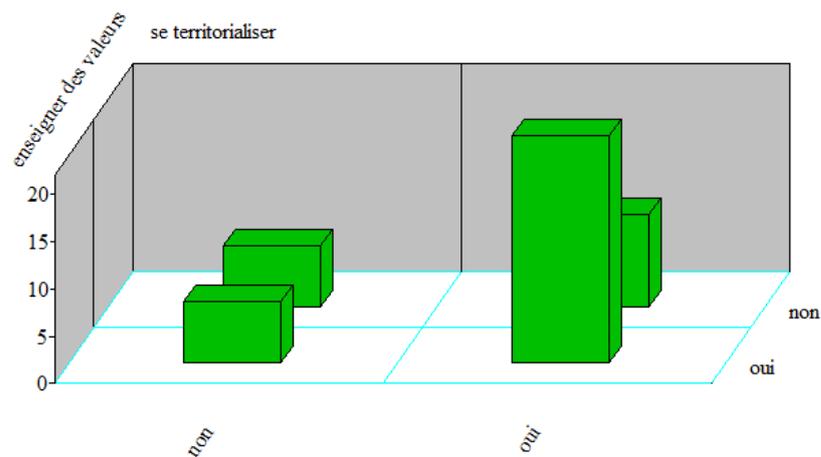
L'éducation aux valeurs humaines est une préoccupation partagée par 28 enseignants de notre échantillon, répartis de manière homogène dans chacun des territoires.

L'étude des résultats obtenus en croisant le processus de territorialisation et l'enseignement des valeurs montre une fois encore comment cette volonté d'éduquer des futurs adultes respectueux des autres se construit au fur et à mesure de l'engagement de l'enseignant dans le territoire à travers sa propre territorialité. Ainsi, nous voyons que cette conscience se développe avec l'âge et avec la territorialisation des enseignants.

L'éducation aux valeurs : répartition par classe d'âge



L'éducation aux valeurs et la territorialisation de l'enseignant



Tous les enseignants ayant connu l'école rurale en tant qu'élève se sentent investis de ce rôle d'éducation aux valeurs humaines. En plus de leur territorialité, l'image de leurs anciens enseignants contribue à motiver ce rôle éducatif.

Pour certains enseignants, cette éducation devrait faire partie des prescriptions.

« Je donne beaucoup d'importance à l'éducation à l'école, à éduquer les enfants à des valeurs de respect. C'est plus important pour moi que le programme. Et du coup, parfois, je me dis : pourquoi cette partie, je ne l'écris pas dans mes planifications ? La majeure partie du temps, je ne le planifie pas, c'est une situation qui fait qu'on parle de cela. C'est le moment propice pour le faire. Je pense qu'il faudrait que je l'écrive dans mes planifications, quand je marque ce que l'on a fait, ça, je ne le marque pas, mais je pense que je devrais l'écrire. Nous ne sommes pas logiques : nous considérons que c'est très important, que c'est plus important que le programme et nous ne l'écrivons pas, nous ne laissons pas de traces de cela ! Je me dis souvent qu'on devrait consacrer au moins une heure par jour pour travailler là-dessus, sur les valeurs. Il manque cela dans le curriculum, reconnaître cette éducation aux valeurs, qui est fondamentale. » (S., Flores)

5.6 Le rapport au territoire et les pratiques pédagogiques

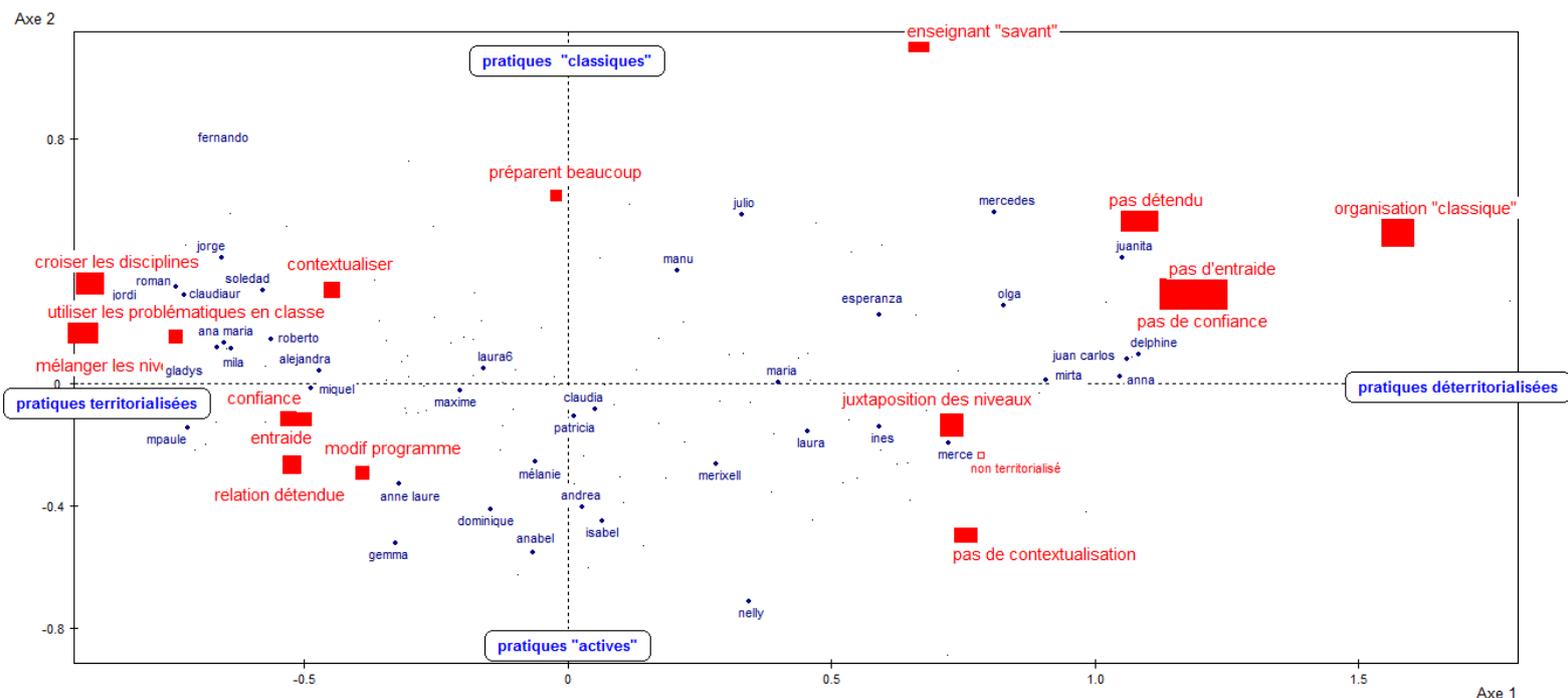
Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des liens entre le rapport au territoire que construisent les enseignants en travaillant en école rurale et leurs pratiques en classe. Nous entendons les pratiques pédagogiques comme des « constructions sociales contextualisées », qui prennent en compte l'environnement social et institutionnel. Les résultats de la recherche internationale I+D+I ont montré qu'« une grande partie des activités décrites par les enseignants et observées par les chercheurs sont territorialisées : elles puisent leurs sources dans le local. »(Champollion, Floro, 2012) Ils montrent le part importante que prend la « pédagogie de projet » dans les écoles rurales françaises, laquelle s'appuie sur le territoire et ses réalités environnementales, culturelles et sociales. L'utilisation de matériel pédagogique en lien avec le contexte local a été également mis en évidence dans l'ensemble des territoires de la recherche I+D+I. Les conclusions générales provisoires de cette recherche mettent également l'accent sur l'accompagnement personnalisé des élèves qui

constitue l'un des ressorts fondamentaux de la « classe multi-cours » mais aussi sur la diversité d'organisations dans l'espace et dans le temps de moments individualisés, de moments en petits groupes, de moments en classe entière. (Plan Nacional I+D+I, 2013, p.3)

Nos données sur les pratiques montrent une assez grande diversité. Nous avons donc dans un premier temps cherché à voir comment ces pratiques se regroupent entre elles et forment des ensembles de pratiques cohérentes. Nous avons donc procédé à l'analyse des correspondances multiples entre des variables qui ne concernent que les pratiques pédagogiques des enseignants, en excluant les variables qui caractérisent leur rapport au territoire. Cette analyse des correspondances multiples dont nous présentons ici les deux premiers axes met en évidence deux critères essentiels :

- le caractère « actif » des pratiques (nous nous référons ici au terme « pédagogie active » souvent utilisé pour désigner des pratiques où l'élève est acteur et actif)
- le caractère territorialisé, c'est-à-dire s'appuyant, quelle qu'en soit la manière, sur le territoire.

L'analyse des correspondances multiples des variables concernant les pratiques pédagogiques



5.6.1 Les pratiques « traditionnelles » et les pratiques « actives »

5.6.1.1 Entraide ou non

Escuela « Cerro Colorado », Flores, juin 2012



L'entraide entre les élèves fait partie des représentations classiques des pratiques mises en œuvre dans la forme scolaire multi-cours.

« J'avais plutôt une vision positive dans le sens où, le fait qu'il y ait plusieurs niveaux, ça permet à certains enfants... les grands peuvent aider les plus petits, moi, j'avais une idée comme ça, de partage ! Les enfants des petits niveaux peuvent entendre ce qui se passe dans les grands niveaux, je trouvais que c'était bien de travailler sur la coopération, de travailler sur l'aide aux autres, voilà, c'était ça. » (D., Ardèche)

Plusieurs sens peuvent être donnés au terme d'entraide. Nous pourrions l'utiliser pour désigner toutes les situations scolaires ou non durant lesquelles des élèves en aident d'autres (en général, les grands aident les petits). Cela s'observe durant les temps de récréation où les grands aident les petits à s'habiller, jouent avec eux ou les aident à installer des jeux, sur les temps de repas également. Elle peut aussi concerner des apprentissages scolaires, se passer hors temps scolaire et relever de l'initiative des enfants, comme en témoigne cette photographie prise après le temps de classe.



Lorsque nous abordons l'entraide lors des entretiens avec les enseignants, nous l'envisageons en tant que pratique en classe centrée sur les apprentissages scolaires mais aussi sur la transmission des règles de vie en classe.

Je pense que quand les grands ont cette manière d'être, les petits qui entrent à l'école vont le faire aussi : si les grands se respectent, les petits vont le faire aussi. S'il y a de l'ordre, ils le feront, si on ne laisse pas de papiers sur le sol, ceux de trois ans ne le feront pas. Et s'ils le font, c'est sûr qu'un plus grand lui dira de ramasser son papier. Ce sont les plus grands qui disent aux petits comment il faut être. C'est fantastique. » (J., Cerdagne)

A cette pratique de l'entraide sont associées des valeurs de solidarité.

“En una situación de tanta diversidad, se aprovecha la capacidad y/o la competencia de mediador que puede tener un mismo alumnado para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimiento/información. No importa la edad del alumnado, un alumnado de ciclos o niveles inferiores puede “enseñar” a otro de mayor edad y/o de ciclos superiores y viceversa; unos aprenden de los otros y con los otros en el microsistema social del aula multigrado; esta concepción de “instrucción mutua” no es originaria de la escuela rural.

Lancaster ya utilizaba, en el año 1798, esta técnica pedagógica en la que los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros, pero en la escuela rural es una potencialidad pedagógica que debemos contemplar. El alumnado-tutor desarrolla mecanismos de resolución de tareas y de conflictos adquiridos de su propia experiencia. Desarrolla el autoconocimiento, identifica los problemas de sus compañeros, utiliza habilidades sociales y de convivencia básicas para la resolución de las demandas y al mismo tiempo se enriquece en su asistencia. Sin duda alguna, todo ello repercute en su motivación personal, en su autoestima como individuo y como estudiante, en su seguridad personal, y va construyendo los fundamentos básicos del valor de la solidaridad.” (Boix, 2011, p. 19)

« Devant tant de diversité, on utilise la capacité et(ou) la compétence de médiateur que peut avoir un même élève à aider ses camarades dans l'acquisition de connaissances / informations. Peu importe l'âge de l'élève, un élève de cycle ou de cours inférieur peut enseigner à un autre plus âgé ou d'un cycle supérieur et vice-versa. Les uns apprennent des autres et avec les autres dans le microsysteme social de la classe multi cours; cette conception d' "instruction mutuelle" n'est pas originaire de l'école rurale. Lancaster utilisait déjà, en 1798, cette technique pédagogique dans laquelle les élèves les plus avancés enseignaient à leurs compagnons, mais dans l'école rurale c'est une potentialité pédagogique que nous devons observer. L'élève - tuteur développe des mécanismes de résolution de tâches et de conflits qu'il acquiert de sa propre expérience. Il développe ses propres connaissances, il identifie les problèmes de ses camarades, utilise des habiletés sociales pour résoudre les demandes de ses camarades et en même temps s'enrichit en l'aidant. Sans doute, tout cela se répercute sur sa motivation personnelle, son auto-estime comme un individu et comme élève, sa sécurité personnelle et construit les fondements de la valeur de solidarité. »

L'entraide entre les élèves est une pratique que de nombreux enseignants (30 sur 43) de notre échantillon disent utiliser, en particulier les enseignants en classe unique (19 enseignants sur les 23 travaillant en classe unique). Elle est d'ailleurs souvent considérée comme la première réponse aux difficultés liées à la gestion du multi-cours.

Les enseignants utilisant l'entraide en classe sont répartis de manière relativement homogène sur l'ensemble des cinq territoires.

L'utilisation de l'entraide en classe : répartition par territoire

	Ardèche	Cerdagne	Chiloé	Araucania	Flores	Ensemble
Utilisent l'entraide	6	7	4	6	7	30
N'utilisent pas l'entraide	2	4	3	1	3	13

Souvent, l'entraide n'est pas organisée mais elle fait implicitement partie de la vie quotidienne de la classe et du rôle de chacun. Un enfant peut aller spontanément aider un autre qui a besoin d'aide alors que l'enseignant est occupé avec d'autres élèves.

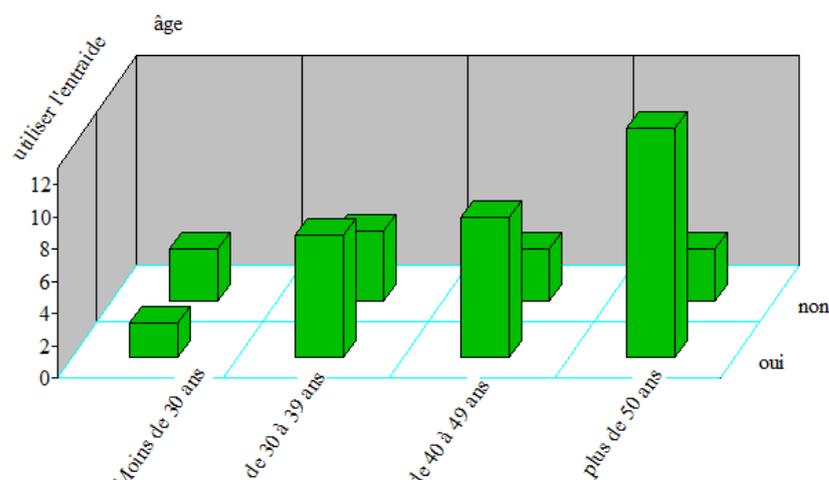
« On développe chez l'enfant l'entraide parce que, je ne sais pas moi, les CP, les CE1 n'arrivent pas à lire, ils appellent à l'aide. Il y a tout un tas de petites choses qui paraissent insignifiantes comme ça, mais quand un enfant se trouve en difficulté et que je me trouve avec un autre groupe, il y a un CM qui va y aller. Il y a une coopération entre les enfants et je dirais que c'est là-dessus que j'ai le plus progressé dans mon métier : qu'est-ce qu'on met en place pour arriver à gérer ces cinq niveaux, des fois, tout le monde ne travaille pas sur la même chose. Donc, quand on est dans le multi niveaux, c'est tout ce qu'il faut mettre en place pour que ça tourne, pour que les enfants sachent où aller, où ils vont trouver l'information, comment ils vont s'en sortir tous seuls. » (A.-L., Ardèche)

En Cerdagne, certains enseignants ne s'en remettent pas à une démarche spontanée d'un élève allant en aider un autre mais organisent des moments particuliers durant lesquels les élèves d'âges différents travaillent ensemble, un élève ayant clairement une fonction de tuteur pour un autre.

Nous avons assisté par exemple à des ateliers de lecture dits : « atelier de parrainage de lecture » : Tous les grands ont un « contrat de parrainage » avec un plus petit qui dure toute l'année. Le plus grand aide le plus petit à lire et l'évalue dans un livret : à chaque séance, il doit cocher « sait lire, répond aux questions, est motivé ... ».

La répartition des enseignants qui disent utiliser l'entraide en classe n'est pas homogène dans les différentes classes d'âge.

L'utilisation de l'entraide entre élèves : répartition par classe d'âge des enseignants



Nous pouvons remarquer également une propension légèrement supérieure à utiliser l'entraide chez les enseignants anciens élèves d'école rurale. Nous pouvons penser que leur parcours d'élève en école rurale les a amenés à s'entraider. Cette pratique leur paraît traditionnelle de l'école rurale. Notons que proportionnellement à leur effectif, les hommes disent davantage utiliser l'entraide que les femmes. Pourtant, ce sont souvent les filles et particulièrement les grandes filles de la classe qui sont sollicitées pour aider les plus jeunes.

« Oui, j'utilise beaucoup l'entraide ! Il y a des filles qui sont bonnes pour aider. Les 6^{ème} de manière générale, aident bien. » (F., Araucania)

Dans la plupart des cas, ce sont les enseignants qui déterminent qui aidera qui et souvent de manière stable. Au-delà du critère de sexe, les enseignants choisissent souvent les aidants parmi les élèves les plus à l'aise dans les apprentissages et organisent l'entraide entre les grands et les petits mais aussi à l'intérieur d'un même niveau.

« Sergio a beaucoup aidé Damian. Maintenant il aide Javiera, il sait qu'il a plus d'avance qu'elle et plus de facilités également. Mais en même temps, il ne peut pas faire que ça, il faut qu'il avance également. Mais j'aime bien travailler avec des « élèves moniteurs ». Par exemple, Yoselin aide beaucoup Carolina. Et de manière générale, les plus grands aident les plus petits, ça leur fait une sorte de « rétro alimentation » aux plus grands. Les plus grands comme Yosi ou Carolina ont des cahiers très bien tenus, avec des couleurs, toujours très jolis. Elles peuvent

montrer à Ana Belen par exemple comment tenir un cahier : elles sont des modèles pour les plus petites. Même dans un groupe du même âge, certains ont plus de compétences que d'autres, certains ont plus de besoins que d'autres, il y a beaucoup de choses à organiser, même à l'intérieur du même groupe d'âge. Les grandes aident toujours avec plaisir les plus petits et les plus petits sont très fiers quand un plus grand s'intéresse à eux. » (A.M., Chiloé)

Nous pouvons penser qu'un des objectifs implicites de cette pratique d'entraide entre enfants d'un même cours est de faire avancer les uns en ralentissant un peu les autres et de redonner ainsi un peu d'homogénéité au groupe d'un même cours.

Si nous analysons les liens entre l'apprentissage du territoire et la territorialisation des enseignants, nous voyons que si tous les enseignants qui disent pratiquer l'entraide en classe ne sont pas territorialisés, à l'inverse, 24 personnes sur les 31 qui expriment leur territorialité disent utiliser l'entraide. La proportion est encore plus importante chez les personnes qui se sentent concernées par les problématiques du territoire et celles qui s'impliquent dans l'avenir du territoire (13 sur 15). De même, les personnes qui estiment appliquer les prescriptions institutionnelles avec souplesse sont relativement plus nombreuses (16 sur 19) à utiliser l'entraide en classe que celles qui les respectent strictement (8 sur 16). Cette analyse est confortée par le fait que les enseignants qui pratiquent l'entraide sont plutôt âgés. Les personnes plus jeunes sont peu nombreuses à la mettre en place en classe.

D'ailleurs, certaines personnes (12 personnes), estiment qu'il est de leur devoir d'enseignant de maîtriser, de contrôler l'ensemble des apprentissages et ne pas en confier une partie à d'autres élèves.

« Je ne suis pas très amie de ces situations (entraide), je pense que c'est au professeur de faire classe, ça peut arriver qu'on utilise l'entraide mais ça ne doit pas être de façon permanente. Sinon, c'est trop facile, tu demandes à chaque plus grand d'aider un plus petit et tu te reposes. Cela n'est pas correct ! » (M., Chiloé)

Si la pratique de l'entraide n'a a priori rien à voir avec le rapport au territoire, elle nécessite cependant de la part de l'enseignant une forme de confiance qui permet de donner aux enfants un autre rôle que celui d'apprenant. Ce changement de posture, nous l'avons vu, est

déjà réalisé quand l'enseignant met en œuvre un apprentissage du territoire, en particulier auprès de ses élèves. La confiance reçue par certains enseignants de la part du territoire leur donne également une certaine latitude pour mettre en place en classe des situations qui rompent avec des pratiques traditionnelles. Les parents d'élèves sont d'ailleurs habitués à ce que les enseignants aient ce type de pratiques en classe et ne les critiquent pas. L'entraide peut alors faire partie des pratiques d'enseignants ayant construit un savoir enseigner subjectif en école rurale. Parmi les personnes qui ne souhaitent pas mettre en œuvre d'entraide en classe, 7 ne sont pas territorialisées, sont plutôt jeunes et 5 sont territorialisées. Ces cinq personnes sont celles qui ont « perdu » la légitimité sociale du territoire par lassitude, par inadaptation aux changements qui ont affecté la communauté locale et qui ont refermé les portes de l'école au territoire.

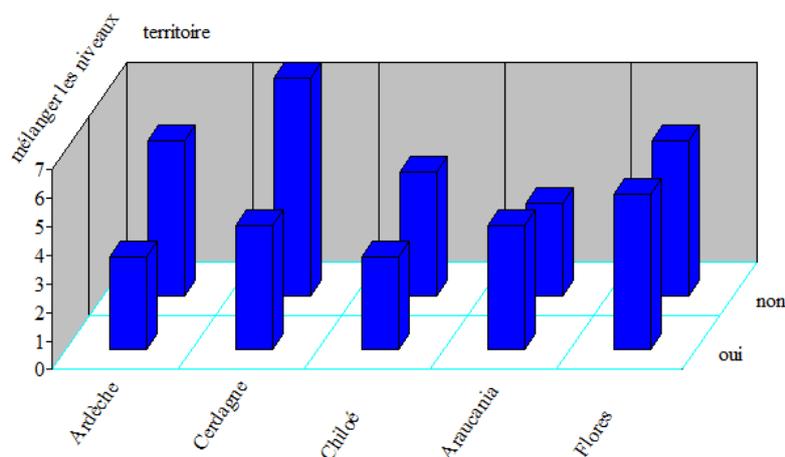
5.6.1.2 La juxtaposition des cours ou le croisement des cours

La question de la gestion de tous les cours présents en classe est une question-clé dans les pratiques pédagogiques des classes multi-cours. Certains enseignants travaillent avec des groupes variables : groupes à un seul cours par moment, groupes à plusieurs cours à d'autres et à certains moments en classe entière. Ils diversifient ainsi l'organisation spatiale et pédagogique de la classe.

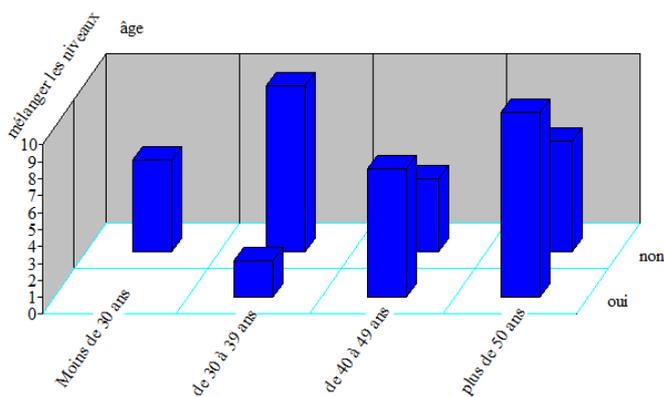
« A l'école rurale, savoir regrouper, regrouper et séparer : regrouper tous les 6^{èmes} parce qu'ils ont travail commun, séparer les 6^{èmes} et les mettre avec des 3^{èmes}, des 2^{èmes} parce que c'est plus intéressant pour d'autres choses, il faut pouvoir penser rapidement et changer la structure de la classe, très rapidement. » (M., Cerdagne)

Parmi notre échantillon, 19 personnes disent travailler ainsi. Nous observons là encore une répartition relativement homogène dans les territoires. Par contre, nous remarquons de grandes différences selon les classes d'âge, ce qui renvoie à la connaissance approfondie des curricula par discipline et par cours, à l'expérience en école rurale, à l'obtention de l'équilibre capacitaire et à la construction progressive d'un savoir enseigner territorialisé.

Le croisement des différents cours : répartition par territoire



Le croisement des différents cours : répartition par classes d'âge des enseignants



Comme précédemment, les personnes ayant vécu les processus d'apprentissage du territoire et de territorialisation sont proportionnellement plus nombreuses à organiser leur classe de manière souple et variable.

La gestion des différents cours, territorialisation et vision de territoire

	Croiser les cours	Juxtaposer les cours	Ensemble
Territorialisés	18	13	31
Non territorialisés	1	11	12
Voyant un territoire d'avenir	10	5	15
Voyant un territoire sans avenir	9	19	28

Certaines personnes font travailler séparément chacun des cours, sans moment commun. Lors des observations, nous avons vu les enfants répartis devant le tableau des plus jeunes aux plus âgés, avec pour chaque cours, un « morceau » de tableau sur lequel sont inscrites les consignes spécifiques.

« Chaque groupe a son travail à faire de manière indépendante et c'est tout. » (I., Chiloé)

Certains enseignants juxtaposent les cours dans les disciplines telles que les mathématiques ou la langue et ensuite, utilisent une autre organisation pour l'apprentissage des sciences ou de l'histoire qu'ils réalisent sous forme de projets mélangeant les disciplines et les cours.

« Il y a des thèmes que tu peux travailler avec tout le groupe. Par exemple, en sciences naturelles, l'alimentation. Dans le programme, c'est à peu près la même chose à tous les niveaux. C'est le même thème disons, pas avec la même difficulté, mais nous pouvons travailler ensemble. » (C., Flores)

Certains enseignants voient dans la pratique des projets la possibilité pour chaque élève, suivant son âge, ses aptitudes, ses goûts à trouver des possibilités de valorisation et des possibilités de collaboration avec d'autres élèves qu'il choisira.

« Vu que c'est des projets pluridisciplinaires finalement, ils font intervenir plein de disciplines et de compétences différentes, vu que tout le monde y travaille à différents niveaux, que personne ne fait la même chose, ben voilà, chacun y trouve une place. Tout le monde arrive à faire quelque chose et du coup on ne voit plus du tout les différences de niveaux. Quand il faut écrire un texte, souvent ils se mettent par deux, textes, images, il y a les images à gérer, il y a à jouer au théâtre, il y a des arts visuels, tout le monde arrive à faire quelque chose. » (M.-P., Ardèche)

5.6.1.3 L'individualisation

Pour beaucoup d'enseignants, le travail en classe multi-cours conduit à individualiser leurs pratiques. Souvent, cela s'impose du fait d'un enfant seul dans son cours. Individualiser

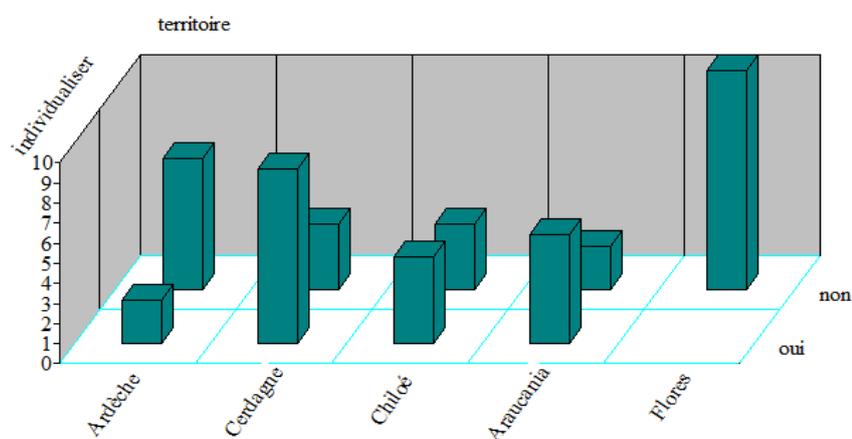
signifie pour les enseignants respecter le rythme de l'enfant, respecter le niveau de chaque enfant et donc proposer à chacun l'activité qui correspond à ses possibilités et ses besoins.

« À l'intérieur de la classe, c'est que tu dois t'adapter continuellement au niveau de chaque enfant : c'est-à-dire l'enfant qui a un bon niveau et qui peut avancer, tu peux lui permettre d'avancer. Et un élève qui a plus de difficultés, tu peux être là et travailler, travailler au niveau de cet enfant. Même dans le même niveau de classe, chaque élève est dans son « point de travail. » (E., Cerdagne)

Il ne s'agit pas de proposer à chaque élève une progression personnalisée que l'élève accomplirait de manière indépendante. Si les enseignants emploient le terme d'individualisation, nous nous rapprochons davantage de la pédagogie différenciée telle que Philippe Meirieu la définit : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. » (Meirieu, 1989). Lorsque les enseignants parlent « d'individualisation », ils évoquent surtout la manière dont ils prennent en compte la singularité d'un enfant dans leur pratique.

Si 19 enseignants de l'échantillon disent travailler de manière individualisée, la répartition au sein de chaque territoire n'est pas homogène. Il n'est pas très étonnant d'observer, dans l'analyse des pratiques pédagogiques des spécificités par territoire. Dans la mesure où de nombreuses pratiques sont transmises entre pairs, au sein des équipes ou des réseaux, les enseignants construisent des « traditions » de pratiques qui sont propres au territoire, même si elles ne sont pas territorialisées.

L'individualisation : répartition par territoire



La part importante d'enseignants du sous-échantillon catalan qui disent travailler de manière individualisée peut s'expliquer par les conditions de travail des enseignants : en effet, nous avons vu que les écoles ont souvent trois classes, donc moins de cours par classe. Les intervenants sont nombreux, ce qui permet aux enseignants de séparer les cours et d'avoir très peu d'élèves devant eux. Ils ont donc des conditions favorables pour travailler de manière individualisée. Ce résultat peut également être interprété grâce à l'analyse que fait Bernstein(1975) des pédagogies actives, moins centrées sur la transmission des savoirs que les pédagogies traditionnelles et davantage centrée sur l'épanouissement de la personne et son autonomie, ce qui est un objectif recherché par l'équipe de la ZER. La pratique de l'individualisation en Cerdagne vise à aller dans ce sens.

En France ou Uruguay, les conditions de travail sont différentes. Même si en France, les enseignants bénéficient de l'aide d'une assistante maternelle pour les plus petits, ils ont des effectifs supérieurs et un nombre de cours supérieur également. L'individualisation est alors plus difficile.

Au Chili, les enseignants reçoivent un livre de classe pour chaque discipline et pour chaque enfant. Certains enseignants se servent de ces livres de manière à ce que chacun avance dans son livre de classe à son rythme, mais souvent seul avec à la fin de la séance, une correction individuelle de l'enseignant. Cette méthode de travail rend impossible le cours magistral. Chaque enfant reçoit l'explication dont il a besoin au moment où il travaille la notion.

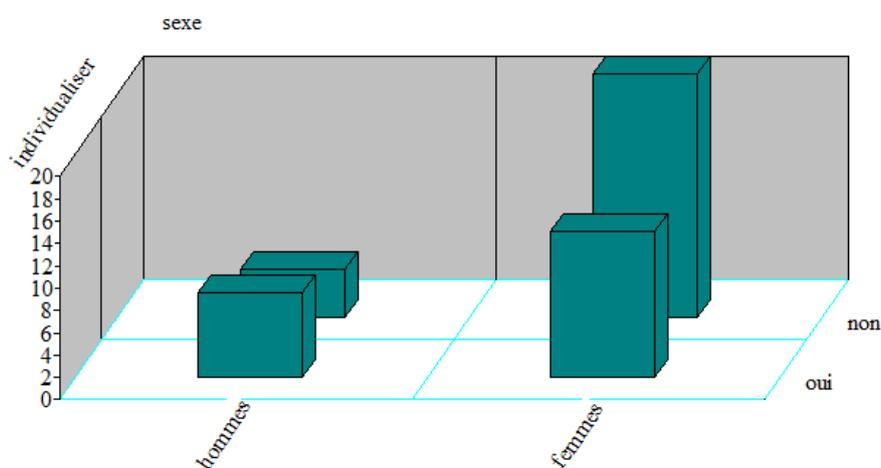
L'âge et l'expérience sont une fois de plus des facteurs qui influencent la pratique de l'individualisation.

L'individualisation : répartition par classe d'âge des enseignants

	Moins de 30 ans	De 30 à 39 ans	De 40 à 49 ans	Plus de 50 ans	Ensemble
Individualise	0	5	4	10	19
N'individualise pas	5	6	7	6	24

Nous remarquons également, comme dans le cas de l'entraide, que cette méthode de travail est, proportionnellement à leur effectif, davantage le fait des hommes que des femmes.

L'individualisation : répartition par sexe des enseignants



Les hommes se sentent généralement plus libres (en particulier dans leur activité professionnelle) que les femmes, surtout dans certains milieux ruraux qui sont restés sexistes.

Nous observons également que les personnes qui individualisent sont majoritairement territorialisées : 16 sur les 19 personnes qui disent individualiser leur enseignement sont des personnes qui se sont territorialisées. A travers la territorialisation et la construction d'une territorialité partagée avec les acteurs locaux, l'enseignant, nous l'avons vu, prend plus en considération la territorialité des enfants, ce qui peut le conduire à regarder chaque enfant de manière singulière et donc à lui faire une proposition éducative plus personnalisée.

5.6.1.4 Quelles relations enseignants / enseignés

Dans beaucoup de représentations sur l'école rurale, les petits effectifs, la structure multi-cours et la relation installée dans la durée (les enfants peuvent rester parfois 8 ans avec le même enseignant) permettent la mise en place de relations privilégiées entre l'enseignant et ses élèves. Les enseignants parlent à la fois de relation de confiance et de relation plus détendue.

« Avec le temps, je me suis rendu compte que les élèves ont besoin de beaucoup plus qu'un professeur rigide, ils ont besoin de quelqu'un de proche. » (J., Araucania)

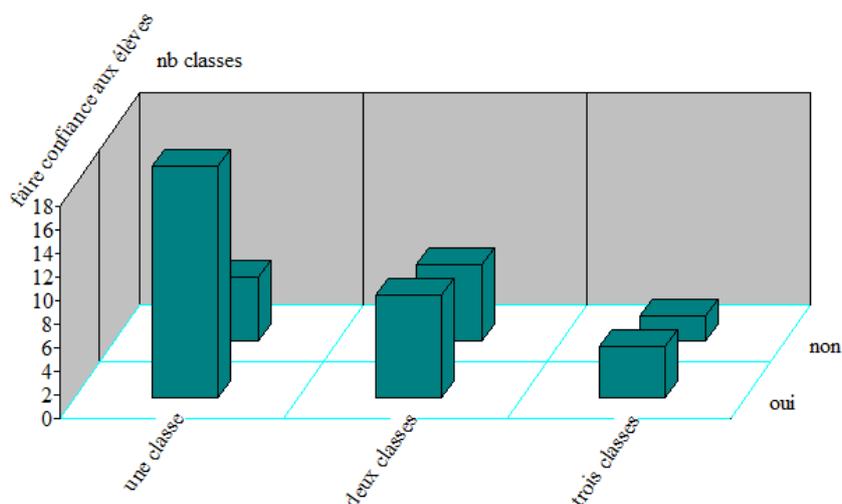
Lors des entretiens, 30 enseignants sur 43 estiment avoir construit une relation de confiance et riche affectivement avec leurs élèves. Nous n'observons pas, à ce propos, de différences importantes entre les territoires. Ce type de relation caractérise davantage les personnes les plus âgées de l'échantillon.

Les enseignants anciens élèves de l'école rurale sont proportionnellement plus nombreux que les autres à mettre en place ce type de relation avec leurs élèves. Ils portent certainement sur les enfants ruraux un regard confiant qui facilite la relation. Ce peut être également une réaction face à la rigidité de la relation avec leurs anciens enseignants.

« Dans l'île où je suis née, les professeurs imposaient beaucoup leur autorité. Pour les enfants que nous étions, il n'y avait pas d'autre droit que celui de respecter cette autorité. Le professeur était bien au dessus de nous. Nous les enfants, nous le regardions d'en bas. Et je ne peux pas dire que j'avais beaucoup d'affection pour les professeurs, non ! Non, vraiment pas. C'était comme ça parce qu'en fait, il n'y avait aucune relation entre eux et nous. Ils ne nous permettaient pas de nous approcher affectivement. Mais, de toutes façons, ça m'a servi : j'ai pu comparer, mettre en relation les choses, comme ça ne me plaisait pas, je ne voulais pas travailler comme ça. La même chose s'est passée avec la famille : on y traitait mal les enfants et moi, j'étais décidée à ne pas faire la même chose avec mes enfants. C'est la même chose au niveau professionnel et personnel. Les choses qui m'ont affectée en tant qu'enfant, je ne vais pas les répéter avec les enfants d'aujourd'hui. J'essaie de ne pas le faire. Je ne pourrais pas faire ce que faisaient les anciens professeurs. Ça ne veut pas dire non plus que tout ce qu'ils faisaient était mal, non, parfois, il y avait des choses bien. Enfin, c'était comme ça. C'était la manière de faire de l'époque. Mais moi, comme enfant, je n'ai pas trouvé ça bien. Ici, nous partageons de choses, tous ensemble, nous pouvons rire ensemble. Il y a beaucoup plus de sentiments. » (I., Chiloé)

Les relations de confiance, plus détendues avec les élèves sont davantage le fait des enseignants en classe unique que de ceux qui enseignent dans des écoles à une ou deux classes.

La relation de confiance entre élèves et enseignants: répartition suivant le nombre de classes dans l'école



Le fait d'être le seul adulte de l'école, la durée de la relation sont certainement des éléments qui facilitent un climat affectif détendu à l'école.

Il est intéressant de mettre en perspective le type de relations qui se met en place entre les élèves et l'enseignant et la manière dont l'enseignant a mis en œuvre son apprentissage du territoire

La relation de confiance avec les élèves et l'apprentissage du territoire

	Relation détendue, de confiance avec les élèves	Pas de relation de confiance, détendue avec les élèves	Ensemble
Apprennent le territoire avec les livres	13	8	21
Apprennent le territoire avec les élèves	16	1	17
Apprennent le territoire en faisant des projets	23	7	30

Il est difficile de déterminer si l'apprentissage du territoire auprès des élèves crée une situation propice à l'installation d'un climat de confiance en classe ou bien si, du fait d'un bon climat en classe, l'enseignant va se diriger vers ses élèves dans son apprentissage du territoire. Les deux processus s'auto alimentent certainement.

De plus, le fonctionnement des structures multi-cours, qui permet difficilement à l'enseignant d'être constamment présent auprès de tous ses élèves contribue à conforter la confiance réciproque.

« Le fait de les lâcher, de les laisser se débrouiller, d'aller voir un autre groupe, de laisser les enfants en électron libre sur leur travail, d'accepter que certains aient fini, qu'ils fassent autre chose, qu'il y en ait qui traînent ... Tu ne mènes plus ta classe dans un mouvement uniforme. Ta classe, elle avance comme elle peut, il y a des choses qui interagissent et puis il y a chacun qui mène sa barque. » (D., Ardèche)

Les moments hors classe (cantine, récréations) que partagent les enseignants des petites structures avec leurs élèves contribuent également à l'établissement d'un climat détendu, de confiance.

« Tu vois, à midi, j'étais dans la cour, il y a E. de maternelle toute sale : « Il n'y en a pas un qui veut me nettoyer E. ? » Tu les laisses rentrer, il y a une confiance, un autre rapport, c'est différent. Et ça, je ne le ferais pas en ville. » (D., Ardèche)

Ce climat permet à l'enseignant de se détendre également et d'accepter de montrer ses propres limites (en termes de savoirs, de tolérance) à ses élèves.

« Ça fait une complicité, ça j'aime bien. Bon, je ne suis pas affectueuse mais on rigole bien ensemble, des fois il faut que je crie ! Des fois ils me disent que je crie trop fort ! Mais ce n'est pas lourd, pas pesant, j'aime bien cette relation qu'on a. On peut rire avec eux, on peut plaisanter, ils ont compris que j'avais mes limites, dans les connaissances aussi. » (D., Ardèche)

Ce climat s'observe en séjournant en classe. Ainsi à Quiquel (Chiloé), un matin où l'enseignante avait une demi-heure de retard. Les élèves les plus grands avaient allumé le feu et chacun était installé tranquillement en train de lire dans la classe.

Un début de matinée sans l'enseignante à l'école de Quiquel, Chiloé, avril 2012



La vie personnelle sur le territoire permet également aux élèves et aux enseignants de se croiser dans des situations qui ne sont pas scolaires. L'enseignant est vu par ses élèves dans sa vie personnelle, dans sa vie familiale, ce qui contribue également à mettre plus de familiarité dans les relations.

« Ce qu'il va y avoir, c'est que les enfants ne vont pas nous voir comme une espèce de robot professionnel maître d'école. Ils nous voient à côté, ils nous voient boire un coup avec leurs parents au café. Mais ça ne me gêne absolument pas. Ils m'appellent Max, même certains enfants que je connais depuis la petite section, dont je connais bien les parents vont même m'appeler Maxou ! Mais je m'en fiche parce que je n'ai pas de problèmes de discipline. » (M., Ardèche)

Cependant, tous les enseignants ne vivent pas des situations si faciles. En Cerdagne, une enseignante nouvellement arrivée sur le poste et dans le village exprimaient des difficultés quant au climat de sa classe.

« Au début, j'ai trouvé qu'ils avaient des problèmes d'attitude. J'ai pensé qu'ils essayaient de me tester parce qu'ils ne me connaissaient pas. Mais maintenant, j'accepte comment ils sont, et je m'adapte. Au début, je les avais mis tous ensemble en pensant que c'est une école rurale. Une semaine et je me suis rendue compte qu'il fallait les séparer. Au début, tu essaies d'une manière et

quand tu les connais un peu, tu dis, non. Nous changeons : lui ici, lui là. » (A., Cerdagne)

Ce climat de confiance sous-entend que l'enseignant laisse plus de liberté à ses élèves mais leur confie également plus de responsabilités. Au-delà du climat de confiance, c'est le rapport classique enseignant/enseigné qui est modifié au cours du temps par le partage d'expériences et de responsabilités.

« C'est justement une autre façon de travailler, ce n'est plus le même rapport avec les élèves, on sent beaucoup moins cette chose : enseignants / enseignés. Je ne sais pas comment dire, on découvre... Il y a des choses qu'on découvre ensemble. Par exemple ; l'outil informatique, l'utiliser comme on l'a utilisé, moi, j'apprenais en même temps que les gamins, on est tous en train d'apprendre et de faire ensemble. Et ça, c'est un pur bonheur. » (M.-P., Ardèche)

L'utilisation par cette enseignante de l'expression « rapport enseignant/enseigné » n'est pas sans rappeler les propos de Paolo Freire sur le rapport « éducateurs/éduqués ».

« Resulta otro esquema, a través de la liberación que postula Paolo Freire:

- 1) No más un educador del educando
- 2) No más un educando del educador
- 3) Sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- 1) Que nadie educa nadie
- 2) Que tampoco nadie se educa solo
- 3) Que los hombres se educan entre sí." (Freire, 1969, p.19)

« Il résulte un autre schéma à travers la libération que propose Paolo Freire :

1. Il n'y a plus d'éducateur de l'éduqué
2. Il n'y a plus l'éduqué de l'éducateur
3. Mais un éducateur-éduqué avec un éduqué-éducateur

Ce qui veut dire

1. Que personne n'éduque personne
2. Que pour autant, personne ne s'éduque seul
3. Que les hommes s'éduquent entre eux. »

Dans cet esprit, certains enseignants voient dans ces relations de confiance et de respect mutuel une éducation à la liberté et à la responsabilité.

« Surtout les enfants ressentent un climat de liberté, sans tomber dans le manque de respect bien sûr. Si tu grandis dans un lieu dont tu profites, dans lequel tu es bien, dans lequel tu te sens libre, que tu es impliqué, engagé dans la gestion de ce lieu, tu rechercheras la même chose ensuite, dans tous les milieux que tu rencontreras. » (A., Flores)

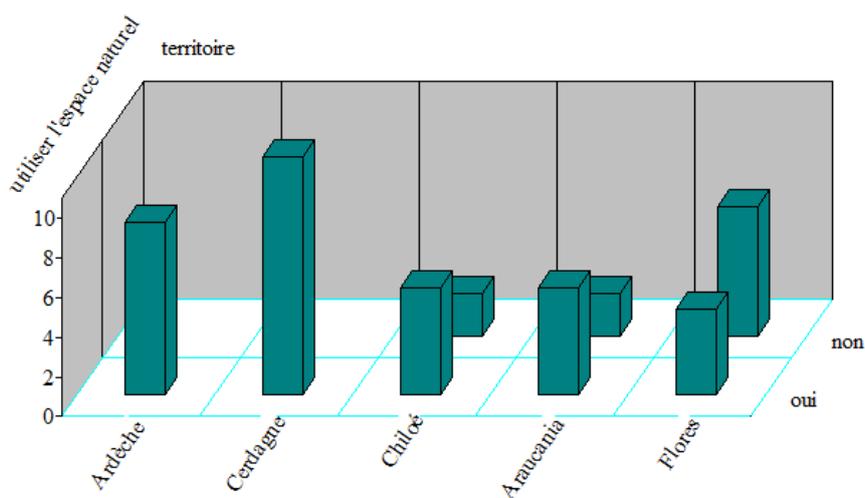
5.6.2 Les pratiques territorialisées et les pratiques non territorialisées

Nous l'avons vu au début de cette partie, certains enseignants mettent en œuvre des pratiques territorialisées, c'est-à-dire qui ont un ancrage dans le territoire.

5.6.2.1 L'utilisation du territoire en tant qu'espace naturel

Une partie des enseignants de notre échantillon (33 personnes sur 43) utilisent dans leurs pratiques le territoire en tant qu'espace naturel. Si ce choix existe dans l'ensemble des territoires, c'est davantage en Europe, que « la nature » sert d'objet d'étude.

L'utilisation pédagogique du territoire comme espace naturel : répartition par territoire



Dans les deux territoires européens, le réseau d'enseignants en Ardèche et l'équipe de ZER en Cerdagne ont des projets communs qui ont des objectifs d'acquisition de savoirs naturalistes et bénéficient de l'appui technique et scientifique de spécialistes locaux. C'est la

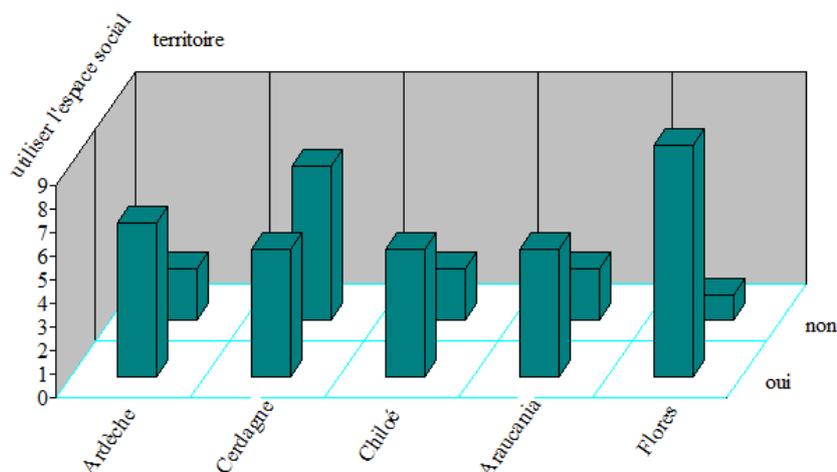
raison pour laquelle tous les enseignants de ces sous-échantillons travaillent avec l'espace naturel. Dans les sous-échantillons latino-américains, les enseignants travaillent proportionnellement moins avec les territoires vu comme espaces naturels, d'une part parce que ceux-ci sont moins valorisés et moins organisés également, d'autre part parce que la sensibilité des enseignants à la « nature » est différente. Même si la conscience du territoire en tant qu'espace naturel évolue, le territoire rural reste avant tout un espace de production.

Sur les 33 personnes qui parlent de leur travail avec l'espace naturel, 21 sont d'origine urbaine, ce qui est cohérent avec les attentes des personnes urbaines vis-à-vis du monde rural. Notons également que sur ces 33 personnes, 26 disent avoir « appris » le territoire à travers les livres et les experts locaux mais aussi grâce à des projets pédagogiques prenant appui sur l'espace naturel. L'enseignant ayant construit des connaissances sur l'espace naturel se sent capable de les transmettre, de les intégrer à des problématiques territoriales plus larges. Comme nous l'avons déjà analysé, cet apprentissage du territoire est un pas vers la territorialisation à condition que l'enseignant s'inscrive dans une vision systémique du territoire et qu'il rende visible ses actions. Les problématiques territoriales concernant la gestion de l'espace naturel ne sont pas souvent consensuelles dans les territoires ruraux. Différentes logiques d'acteurs s'affrontent et l'enseignant peut se retrouver à son corps défendant partie prenante dans des conflits locaux, ce qui peut faire obstacle à sa validation sociale. Par contre, de nombreux enseignants intègrent l'espace naturel à des problématiques plus larges de développement ou à des problématiques environnementales et travaillent avec les élèves de manière complexe. En Uruguay, des semaines de formation pour les enseignants en école rurale ont pour objectif de les sensibiliser aux problématiques environnementales qui sont au cœur des réflexions et des débats locaux face à des pratiques de productions agricoles industrielles utilisant à grande échelle des intrants dénoncés pour leur toxicité et de leur montrer comment les intégrer à leur pratiques en classe.

5.6.2.2 L'utilisation du territoire dans sa dimension sociale et culturelle

Certaines de ces personnes travaillent avec le territoire également dans sa dimension sociale et culturelle. Sur la totalité de notre échantillon, 30 personnes font ce choix. La répartition par territoire est alors radicalement différente.

L'utilisation pédagogique du territoire comme espace social : répartition par territoire



Les enseignants français utilisent volontiers le territoire pour aborder l'histoire et la géographie ou l'éducation civique de manière plus locale.

« Quand on va faire des choses en éducation civique ou en histoire, j'essaie le plus possible de faire intervenir les acteurs locaux. On a fait un truc sur le découpage administratif de la France, les départements... Quand on a étudié la commune, on l'a étudié au travers de notre commune, et c'est le maire de M. qui est venu se faire interviewer par les enfants et ses réponses ont structuré la leçon derrière. Pendant la seconde guerre mondiale, c'est un exemple que je te donne, il y a un avion qui allait porter des armes et de la nourriture aux résistants dans la Drôme qui s'est écrasé sur le roc de B., en dessus de M. Un des aviateurs anglais, le seul survivant, a été récupéré par une famille et caché, et les corps sont enterrés au cimetière de M.. Donc tous les ans, les résistants, parfois les familles anglaises des aviateurs vont venir fleurir les tombes et rendre hommage à ces aviateurs. Tous les ans, l'école y participe, les enfants vont lire des poèmes sur la liberté, ils portent les gerbes, c'est touchant. Tu as les résistants de 90 ans qui ont la larme à l'œil, qui vont venir féliciter les enfants et me féliciter en disant : « C'est bien qu'il y ait cette transmission ». Voilà, c'est des choses comme ça. » (M., Ardèche)

Apparaît clairement ici comment ce type d'actions qui s'adressent également aux acteurs locaux contribuent à permettre à l'enseignant de recevoir des signes de reconnaissance de la part du territoire.

Au Chili, la dimension culturelle est très valorisée et utilisée en classe. Les légendes locales sont lues, étudiées, l'école participe aux événements culturels locaux.

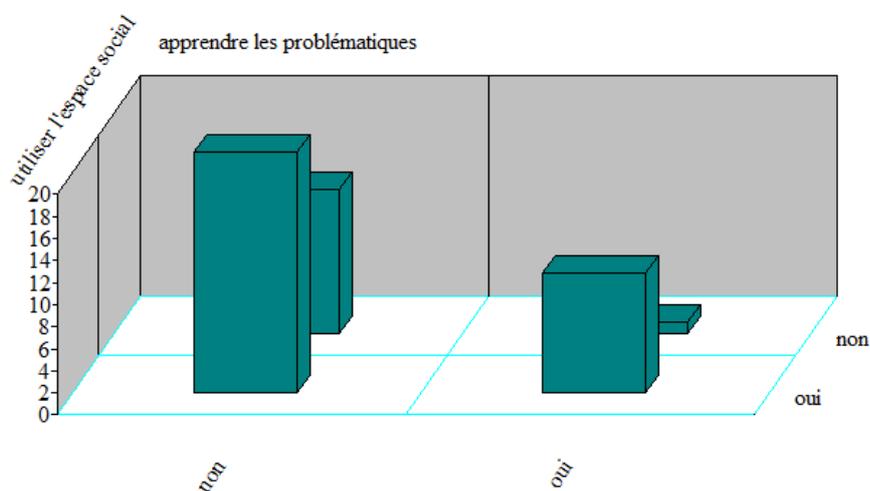
En Uruguay, la part d'enseignants qui s'appuient sur la dimension sociale du territoire est relativement importante. Nous avons déjà évoqué la place centrale qu'a l'école dans le territoire et comment celle-ci est sollicitée ou prend l'initiative d'actions sociales. De plus, le concept d'école « productive » « escuelas granja » tel que l'a proposé Agustín Ferreiro intègre cette dimension à la vie quotidienne de l'école à travers la serre ou l'exploitation agricole qui fait partie de la structure scolaire et qui sont des supports à la création de liens sociaux.

A l'inverse des pratiques s'appuyant sur la partie « espace naturel » du territoire, les personnes d'origine rurale sont proportionnellement plus nombreuses que les personnes d'origine urbaine à travailler avec le territoire dans ses dimensions sociales et culturelles. En particulier, sur les 11 personnes qui sont originaires du territoire de l'école, 10 travaillent ainsi. De même, ce sont davantage les personnes qui ont appris le territoire grâce aux acteurs locaux ou aux enfants qui utilisent ensuite le territoire dans sa dimension sociale que ceux qui l'ont appris à travers les savoirs livresques. En particulier, les personnes qui ont cherché à connaître les problématiques du territoire les utilisent en classe. Pour eux, s'appuyer sur la dimension sociale du territoire doit conduire à intégrer les problématiques du territoire et travailler en classe de manière plus complexe. Il s'agit pour eux de travailler autour d'un thème ou d'un projet d'action. Ce travail est réalisé de manière pluridisciplinaire, c'est la problématique qui donne la cohésion aux différentes disciplines. « La problématique, c'est le ciment qui donne du sens à la recherche, c'est elle qui permet de relier les données en un tout cohérent, d'articuler les différentes dimensions du territoire, c'est le principe intégrateur de la démarche. » (Cholley, Fleury, Le Clanche, Petermann, 2001, p.32)

« Tu peux aussi utiliser des problèmes qui existent vraiment dans la zone, et réfléchir à quelles solutions on pourrait apporter. Je pense qu'il faut utiliser l'environnement plus dans cette optique, avec un regard plus complexe, intégrateur. » (A, Flores)

Sur la totalité de notre échantillon, 12 personnes dont 6 uruguayens travaillent dans ce sens. Ces personnes sont territorialisées et impliquées dans l'avenir du territoire.

L'utilisation pédagogique du territoire en tant qu'espace social et l'apprentissage des problématiques du territoire



Ce graphique nous montre combien les centres d'intérêts des personnes vis-à-vis du territoire, leur apprentissage du territoire et leurs pratiques pédagogiques sont liées.

Ces pratiques sont également liées au rôle social que l'enseignant s'attribue. Ainsi, sur les 27 personnes qui pensent que le l'enseignant doit avoir un rôle social dans la communauté locale, 25 utilisent pédagogiquement la partie sociale du territoire. Notons également que ces pratiques pédagogiques sont utilisées par la totalité des enseignants qui cherchent à renforcer la territorialité des élèves.

5.6.2.3 L'utilisation du territoire pour contextualiser

La question de la contextualisation est en débat permanent quant à son impact sur l'apprentissage des élèves. Tous les systèmes éducatifs des quatre pays n'ont pas adopté la même position vis-à-vis de cette question de la contextualisation.

Au Chili, le plan d'amélioration de la qualité éducative (MECE Rural) ° de 1989 a préconisé de faire des liens entre les savoirs scolaires et les savoirs quotidiens de l'élève. Cette préconisation est relayée en formation enseignante par les professeurs de la formation.

“El Programa de Mejoramiento de las Calidad de la Educación Básica Rural ha desarrollado una propuesta pedagógica cuyos objetivos responden a la diversidad cultural, geográfica y étnica que se vive en las escuelas rurales. Se abandona el intento de homogeneizar la educación y se postula que sólo desde la diferencia específica se puede llegar a construir una educación en la

que los aprendizajes de los niños sean pertinentes a su realidad, sea ésta la ciudad, el campo o las zonas más aisladas. El gran desafío del MECE Rural consiste en generar condiciones para que los alumnos adquieran conocimientos y destrezas nuevos, vinculando los contenidos de la educación con su realidad cotidiana; promoviendo mejores condiciones para la enseñanza; facilitando a los docentes su organización y capacitación pedagógica y entregando materiales didácticos que sean más apropiados al mundo rural.”

Bruner plantea, al igual que Vigostky, que mientras más cercanos sean los contenidos a la realidad cotidiana del alumno, más fácil será su adquisición y más significativo será su aprendizaje. Ausubel, por su parte, indica que el alumno debe mostrar una actitud positiva ante cualquier situación educativa que implique un aprendizaje, el que debe estar directamente relacionado con los conocimientos que el niño ya posee. “(Villaroel Rosende, 2003)

« Le programme d’amélioration de la qualité de l’éducation élémentaire en milieu rural fait une proposition éducative dont les objectifs répondent à la diversité culturelle, géographique et ethnique qui existe dans les écoles rurales. On a abandonné la tentative d’homogénéiser l’éducation et on a affirmé qu’on ne pouvait construire une éducation qu’à partir des spécificités, de manière à ce que les apprentissages des enfants soient pertinents par rapport à leur réalité, que ce soit la ville, la campagne ou des zones plus isolées. Le grand défi du MECE rural consiste à générer des conditions pour que les élèves acquièrent des connaissances et des capacités en lien avec leur vie quotidienne, en promouvant de meilleures conditions d’enseignement, en facilitant l’organisation et la formation pédagogique des enseignants et en fournissant du matériel didactique qui soit plus adapté au monde rural. Selon Bruner et Vigotsky, plus les contenus d’enseignement seront proches de la réalité quotidienne des élèves, plus leur acquisition sera facile et plus l’apprentissage aura de sens. Ausubel indique que l’élève doit montrer une attitude positive devant n’importe quelle situation éducative qui implique un apprentissage lequel doit être directement en lien avec les connaissances que possède déjà l’élève. »

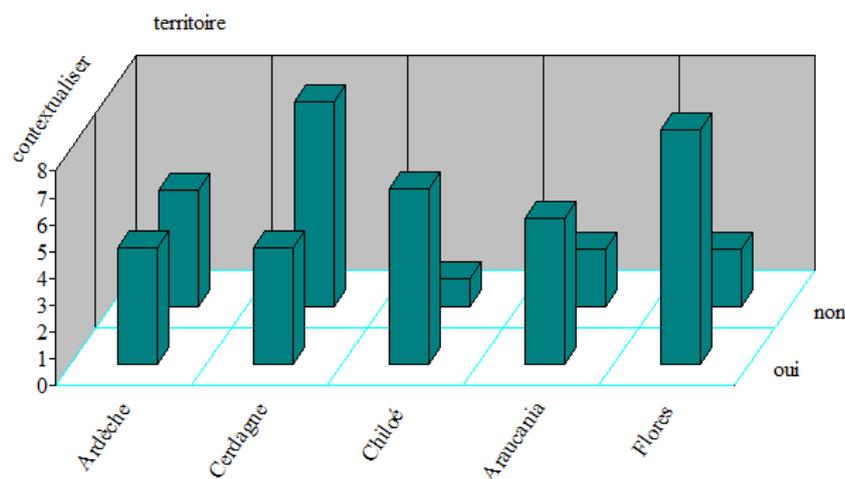
Rochex (1995) met en évidence la dimension identitaire du rapport aux savoirs, en termes de continuité ou de rupture entre l’univers familial et l’univers scolaire, non pas que ces univers se superposent mais qu’ils sont en relation. L’utilisation de savoirs familiaux peut constituer un outil puissant pour permettre aux élèves, aux enseignants et aux parents de donner du sens à l’école. « De plus en plus, les élèves peuvent se demander si l’École sert à comprendre le monde afin d’avoir pouvoir sur lui ou si elle ne sert qu’à passer dans la classe supérieure. » (Develay, 2007, p.11).

Donner leur place aux savoirs peut constituer un lien à la vie, à la complexité de celle-ci. Étant rarement purement disciplinaires, ils sont une rupture dans l'organisation classique des enseignements scolaires à l'école. « Comme, de surcroît, dans une journée se succèdent, en fonction des disciplines enseignées, des savoirs rarement reliés entre eux, la connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'École passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences. Les savoirs ne sont pas vécus au futur. » (Develay, 2007, p. 88).

La contextualisation peut permettre de faire des liens entre des disciplines dans le but d'agir et non uniquement de connaître. N'oublions pas cependant l'apport de Charlot (1992), qui remet en cause les pédagogies qui contextualisent en permanence les savoirs. « L'ouverture sur la vie, en empêchant les élèves des milieux populaires de chercher et de trouver durablement du sens aux apprentissages en tant que tels, peut conduire à les enfermer dans leurs difficultés. » (Charlot *et al.*, 1992, cité par Barrère, Sembel, 2008, p.72)

Quel que soit le pays, le système éducatif et le territoire, les enseignants qui contextualisent les apprentissages cherchent à mettre en lien les savoirs de l'école et de la famille dans le but de faciliter les apprentissages des élèves. La répartition des enseignants qui contextualisent entre les territoires montrent des différences significatives.

La contextualisation des apprentissages : répartition par territoire



Apparaît clairement l'importance de la contextualisation dans les pratiques des enseignants sud-américains. Au-delà de la formation des enseignants, l'importance des écarts culturels entre les prescriptions institutionnelles et la culture locale motive les enseignants à créer des ponts entre ces écarts. Ceci est particulièrement visible dans les écoles des communautés indigènes en Araucania et à Chiloé. Contextualiser les savoirs nécessite de la part des enseignants de connaître le territoire. Nous l'avons vu, 32 personnes sur 43 estiment nécessaire d'apprendre le territoire pour pouvoir enseigner à leurs élèves. Apprendre à contextualiser relève donc pour l'enseignant d'un double apprentissage : celui du territoire et celui d'une autre manière d'enseigner.

« Avant de venir à Chiloé, il y a 12 ans, je travaillais pour le ministère. Et je parlais avec les enseignants de « la contextualisation », comme un principe important de l'enseignement. Mais en fait, je ne l'avais jamais vécu, c'était de la théorie. Et je pense que les gens du continent ne le comprennent pas très bien. Mais ici, sur l'île, tu le vis très fortement, ici, tout est différent. Au début, je sortais de l'université, à cette époque là, je ne travaillais pas comme ça avec la communauté. Je vivais mon monde de l'école et pas plus. Je l'ai compris petit à petit, je pense que le professeur doit murir, étudier, changer de réalité, ça prend du temps de réaliser ce que signifie : contextualiser. En changeant, le professeur réalise qu'il est dans une autre réalité, qu'il faut qu'il découvre, qu'il apprenne cette nouvelle réalité, simplement pour pouvoir enseigner à ses élèves. Ici, j'ai commencé à vivre d'autres choses, à m'ouvrir un peu plus, à regarder autour de moi, à regarder comment des autres collègues travaillaient, comment ils faisaient dans leur classe. Et du coup, j'ai commencé à réfléchir sur ma propre pratique. Ça a été mon initiative, et surtout mon inquiétude en tant que professeur : mon inquiétude de me rendre compte que je ne savais rien du tout de ce milieu, mon inquiétude de compromettre l'apprentissage de mes élèves, surtout quand je me suis rendue compte qu'ils avaient un niveau très supérieur à celui que je pensais. Ça s'est passé avec la cuisine, les plats traditionnels, les coutumes, en fait tout m'était inconnu. Donc, rapidement, avec les élèves, j'ai appris beaucoup de choses. Et du coup, rapidement, j'ai pu commencer à les aider. C'est comme ça que j'ai commencé à vivre la contextualisation. » (A.M., Chiloé)

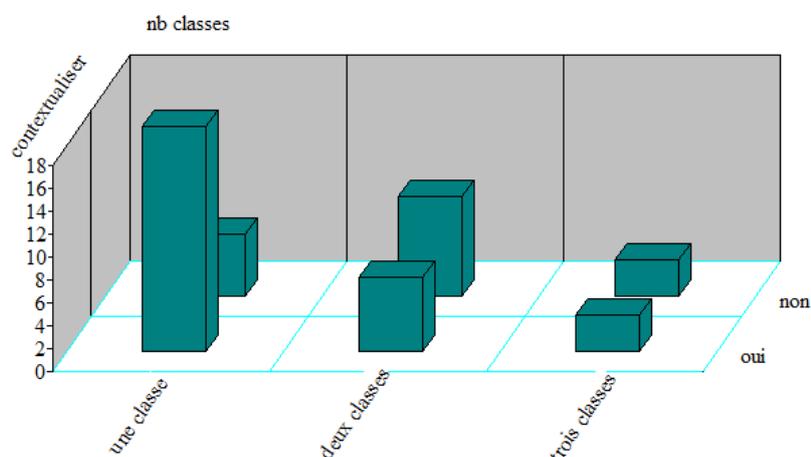
L'apprentissage du territoire, la territorialisation et la contextualisation dans les pratiques sont fortement liés.

La contextualisation, l'apprentissage du territoire et la territorialisation

	Contextualisent	Ne contextualisent pas	Ensemble
Apprentissage du territoire avec des livres	12	9	21
Apprentissage du territoire avec les voisins	21	6	27
Apprentissage du territoire avec les enfants	15	2	17
Apprentissage du territoire avec des projets	21	9	30
Apprendre les problématiques du territoire	11	0	11
Se territorialiser	22	9	31

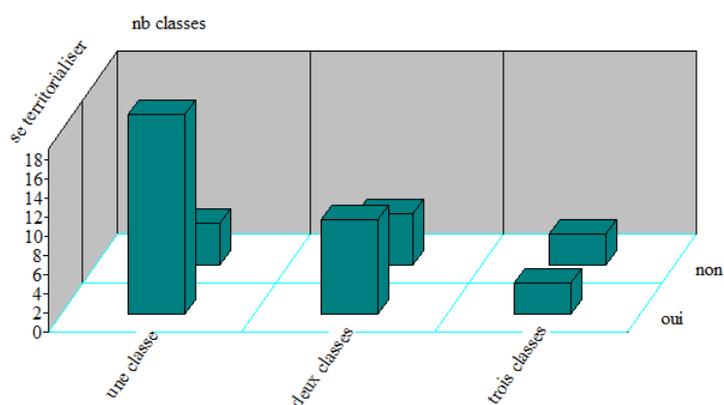
Logiquement, des connaissances locales sont nécessaires pour pouvoir contextualiser. Celles-ci s'acquièrent particulièrement en s'adressant à des acteurs locaux. De plus, l'engagement dans le territoire des personnes territorialisées, la territorialité qu'ils partagent avec leurs élèves renforcent leur volonté d'adaptation de l'enseignement aux territorialités des élèves et à leur culture. Notons également que c'est en classe unique que les enseignants disent pratiquer le plus la contextualisation des apprentissages.

La contextualisation des apprentissages : répartition par nombre de classes dans l'école



Ceci rejoint la territorialisation des enseignants qui est plus forte en classe unique que dans les écoles à plusieurs classes.

La territorialisation des enseignants : répartition par nombre de classes dans l'école



Les enseignants peuvent utiliser la contextualisation ponctuellement et dans une discipline.

« L'autre jour, on travaillait sur les mesures : mesures de longueur, de masse, etc. Les enfants devaient trouver des réponses à des questions comme la différence entre des mètres carrés et des mètres cubes. Du coup, pour les aider à comprendre, j'ai utilisé du bois, des arbres, des plantations, des coupes de bois... » (J., Araucania)

D'autres contextualisent un apprentissage comme celui de la lecture et créent donc une « méthode d'apprentissage » de lecture contextualisée.

« Nous faisons avec les alentours le maximum que nous pouvons faire. J'utilise beaucoup la manipulation d'objets familiers pour apprendre à calculer : des bouts de bois... Pour la création de textes, nous parlons des vaches, des moutons, j'utilise du vocabulaire familier pour apprendre à lire également. Tu vois, si j'utilise un mot comme « ascenseur », ça n'a aucun sens pour les enfants. Une fois, un professeur de Santiago est venu, nous avons travaillé à faire des cartes d'apprentissage des sons spécifiques pour ici, à partir de ce que savent les enfants. Nous avons fait ça en commun avec les parents, pour faire des cartes pour l'école et pour la maison. Et chacun, nous ici et les mamans à la maison, nous avons travaillé sur les sons, les syllabes, les mots... et en trois mois, les

enfants ont tous appris à lire. Ils travaillaient la même chose à la maison et ici à l'école, de manière différente mais très cohérente. Nous faisons des réunions avec les mamans, comment ça marche, qu'est-ce qui ne fonctionne pas, comment on pourrait améliorer les choses, qu'est-ce qu'on change sur les cartes : et on avançait dans l'alphabet comme ça. Avec ce professeur de Santiago, je suis allé faire une présentation de cette méthode, j'ai exposé tout ce travail. Et quand j'ai fini, c'était devant 150 professeurs ruraux du Chili, ils ont tous chanté pour me féliciter de ce projet et de ce travail. » (R, Araucania)

Dans cette expérience, la méthode mise au point par cet enseignant va au-delà de la simple contextualisation mais intègre les savoirs quotidiens et associe les parents à la construction d'une méthode d'apprentissage de la lecture.

Une autre enseignante a pris l'initiative d'envoyer une lettre aux parents leur demandant de proposer des situations familiales qui permettent de travailler la résolution de problèmes en mathématiques. Les parents ont répondu très positivement à cette demande.

Enfin, certains enseignants créent des situations pédagogiques interdisciplinaires qui leur permettent de travailler des savoirs de manière contextualisée mais aussi reliée, qui deviennent alors des savoirs « d'action ». Ainsi, une enseignante du département de Flores en Uruguay a créé un « club agraire ». Les élèves ont en charge la serre et les productions maraichères, ils s'occupent de la partie technique et commerciale. Lors d'une journée d'observation, les élèves devaient préparer des bottes de blettes, préparer les étiquettes de prix. Ils étaient donc dans une séance de résolution de problèmes en mathématiques mais résolvaient un problème concret d'organisation du marché du lendemain. Se pose alors la question de la décontextualisation des savoirs pour passer des savoirs contextualisés à des savoirs universels. Cette réflexion est menée par certains chercheurs autour de la didactique du territoire. (Champollion, 2013, p. 55) Si l'idée est de partir des savoirs des élèves, du particulier, l'enjeu est d'accompagner les élèves (Legardez, 2005) dans la construction progressive des savoirs disciplinaires et transversaux, décontextualisés, universalisés en « déterritorialisant » la didactique, à l'aide des outils didactiques pertinents. (Champollion, 2013, p. 55)

Pour l'enseignante, ce qui se passe dans le club agraire n'est pas dissocié des prescriptions institutionnelles.

« Si le club a besoin de faire une lettre pour demander une aide au département, tu vas le travailler en langage, c'est l'idée de travailler ensemble le territoire et les connaissances fondamentales. Ce club agraire est seulement une ressource de plus pour travailler. Pour moi, enseignante, ce club sert à travailler énormément de contenus curriculaires. Il y a aussi une sorte d'éducation à la « démocratie », sur les prises de décisions, la répartition des responsabilités qui font partie des contenus curriculaires, dans le programme, il y a toute cette partie, par exemple, comment travaille un gouvernement, qu'est-ce qu'une démocratie. Moi, je cherche aussi à développer l'esprit démocratique, l'esprit critique, la réflexion. »
(C., Flores)

Cependant, certains enseignants ont un regard lucide sur les risques d'un excès de contextualisation.

« Je me souviens que quand j'ai commencé à travailler, enfin, je le vois maintenant avec les années, nous relient toujours les problèmes de maths ou les lettres de l'alphabet avec les activités de la zone. Je me souviens d'une école où on plantait beaucoup de tomates et tous les raisonnements qu'on enseignait à l'école, toutes les activités parlaient de tomates ! Nous cherchions à tout contextualiser ! Maintenant, je vois que, c'était peut-être excessif, mais j'étais nouvelle dans le métier et je le faisais du mieux que je pouvais ! C'était un peu extrême ! Il y a deux extrêmes : toutes les situations ont à voir avec la vie des enfants ou aucune ! » (A, Flores)

5.6.2.4 L'ouverture sur l'extérieur du territoire

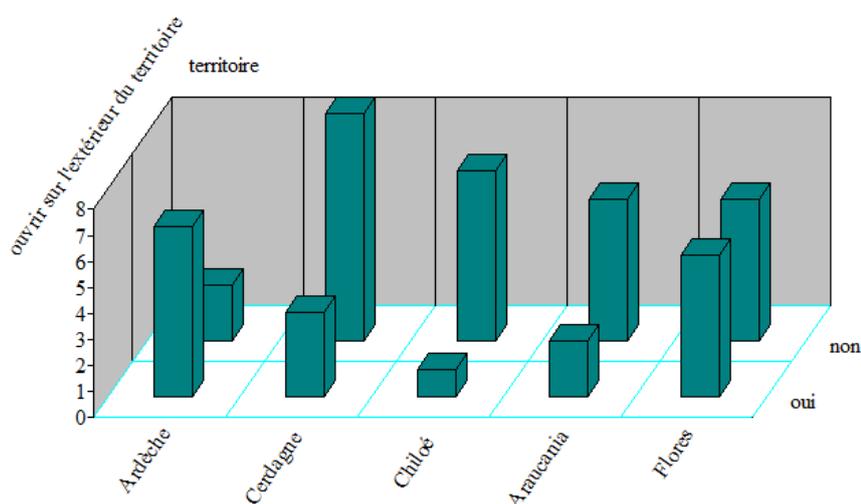
Un nombre important d'enseignants (17 sur 43) estiment nécessaire de « sortir » les élèves de leur culture, de leur quotidien et de les ouvrir à d'autres formes de cultures, en particulier à la culture urbaine et à la culture savante telle qu'elle est entendue classiquement : beaux-arts, musique classique. Derrière cette pratique d'ouvrir les élèves à d'autres cultures, les enseignants se répartissent dans deux types de représentations et d'objectifs : certains ont

une vision dévalorisée de la culture locale qu'ils ne voient pas et cherchent à compenser un « manque de culture ». C'est le cas de 5 personnes sur les 7 qui jugent très négativement la culture locale.

D'autres ont une vision valorisée de la culture locale et cherchent à ouvrir les élèves à des formes d'expression nouvelle, à enrichir leur culture sans la dévaloriser.

De manière générale, les enseignants ayant des pratiques d'ouverture à l'extérieur du territoire sont proportionnellement plus nombreux dans les sous-échantillons français et uruguayens que dans les autres sous-échantillons.

L'ouverture sur l'extérieur du territoire : répartition par territoire



En France, ces pratiques sont relativement caractéristiques de l'école rurale. L'équipe française du projet international I+D+I a montré la régularité des « pédagogies d'ouverture » pour remédier à une pauvreté culturelle « plus ressentie que réelle. » (Champollion, Floro, 2013) Nous pouvons d'ailleurs nous demander si cette pratique n'est pas liée à un manque d'accès à la culture ressenti par certains enseignants. En effet, 11 personnes sur les 17 personnes qui ont des pratiques d'ouverture sont d'origine urbaine. Parmi elles, certaines expriment des difficultés à vivre loin des centres urbains dans lesquels l'accès à la culture est plus facile.

« J'ai mis ma vie culturelle de côté, pour avoir un autre type de vie ici. Parce que ce n'est pas le même type d'événements culturels. Je ne peux pas aller voir des expositions ou des grands musées que j'allais voir quand j'habitais Paris ou aller

voir des pièces de théâtre qui sont novatrices dans le théâtre contemporain. Il ya certains festivals qui permettent d'avoir une petite ouverture comme la comédie de Valence qui fait des spectacles itinérants et tout. Donc, j'essaie d'en voir quelques uns. Mais si j'habite ici, je sais que ce ne sera pas à la hauteur... Enfin, ce n'est pas le même type de vie donc je ne peux pas exiger la même chose. » (M., Ardèche)

Les enseignants valorisent toutes les possibilités d'ouverture culturelle proposées localement et en font bénéficier leurs élèves.

« L'important, c'est l'ouverture et tous les projets, la mairie m'amène beaucoup de projets parce qu'il y a beaucoup de gens qui passent, que ce soit un projet photo, un projet musique, tous les ans, je n'ai même pas besoin d'aller chercher. Bien sûr ça te prend du temps mais tu vois, on a fait de la photo et de l'écriture sur la photo. Les gens t'apportent leur matériel, leurs savoirs parce que, moi, je n'y connais rien. Une photographe est venue en classe, elle a appris aux enfants, plongée, contre plongée, premier plan, second plan, c'était très intéressant. » (D., Ardèche)

En Uruguay, l'objectif des enseignants est également de lutter contre les conséquences de l'enclavement des zones rurales rendant difficile l'accès à des activités culturelles.

« Dans mon école rurale, je faisais le plus que je pouvais, pour que l'enfant rural n'ait pas moins de possibilités qu'un enfant urbain. L'amélioration des chemins a beaucoup changé les choses, maintenant, les professeurs de musique, d'éducation physique peuvent circuler et aller dans les écoles rurales. Je pense que je le faisais aussi parce qu'il y avait mes enfants et qu'ils étaient amis avec les enfants des voisins, nous vivions dans ce milieu rural et j'essayais toujours d'amener les enfants au théâtre. Ce genre de choses, si l'enseignant ne le fait pas, les enfants ruraux n'auront pas la possibilité de le faire. » (S., Flores)

Pour beaucoup d'enseignants de classe unique, l'objectif n'est pas uniquement culturel. Ils recherchent souvent à provoquer des situations qui confrontent les enfants de classes uniques à d'autres enfants.

« Les enfants, quand ils vivent ici, en général, sont très attachés à leur coin, même petits. Et là, par contre, ce que j'ai remarqué et qui est assez récurrent, c'est qu'ils ont un peu peur, ils n'ont pas trop envie de se mélanger avec d'autres classes. On a fait des projets, on décidait de partir en classe de découverte avec une autre classe, ou des faire des échanges avec une autre classe, et il y a toujours un peu cette réticence à se mélanger, ils aiment bien rester entre eux, rester entre eux dans leur petite classe unique, même si c'est une école voisine, qui est du même territoire qu'eux. Et si c'est une école de plus loin j'ai l'impression qu'il y a une appréhension, des inquiétudes à aller ou à recevoir une école. » (M.-P., Ardèche)

Ces pratiques ne s'opposent pas à des pratiques utilisant le territoire mais souvent les complètent. En effet, 13 personnes sur les 17 qui pratiquent ces pédagogies d'ouverture sont territorialisées. Si elles ont le souci de valoriser le territoire et la culture locale des enfants, ils sont souvent émus par la surprise et la joie des enfants à découvrir d'autres réalités.

« Je les amène au ciné également, nous sommes allés à Valdivia pour qu'ils connaissent la mer. Tu aurais vu, quand ils sont arrivés sur la plage à Valdivia, ils n'en revenaient pas ! Ils ont goûté l'eau qui était salée ! Nous sommes allés voir l'escalier mécanique dans le centre commercial, ils ne savaient pas comment monter dessus ! J'ai plus de liberté pour faire des sorties avec les enfants et ils en ont vraiment besoin, ils connaissent toujours la même chose : bien sûr, ils peuvent faire du sport en grimant aux arbres, en sautant dans l'herbe, mais c'est bien aussi, de voir autre chose. » (F., Araucania)

Au Chili et en Uruguay, les parents d'élèves font tous partie du voyage scolaire. L'ouverture culturelle constitue alors une action sociale avec un fort caractère convivial.

5.6.3 Synthèse

Il n'existe pas d'homogénéité de pratiques pédagogiques des enseignants en école rurale. Les liens sont très forts entre la connaissance de l'enseignant du territoire et des territorialités des enfants, son engagement personnel et professionnel dans le territoire

(territorialité) et la reconnaissance sociale qu'il reçoit, son rapport aux prescriptions institutionnelles et la lecture curriculaire qu'il en fait et enfin, la tradition de pratiques qui se transmet ou s'impose au sein de l'équipe d'enseignants ruraux du territoire. Les enseignants se trouvent donc confrontés, souvent seuls, à la problématique multidimensionnelle de l'éducation dans un territoire complexe, systémique, singulier dont ils font partie. Nous voyons ainsi tout l'espace potentiel de créativité dont dispose l'enseignant, mais aussi l'importance du faisceau d'influences, voire de contraintes ou de pressions qui vont limiter, empêcher son action. L'enseignant dispose de possibilités de choix, il peut faire abstraction de certaines parties du système, en privilégier d'autres. Nous avons mis en évidence des processus identitaires convergents à tous les enseignants de l'échantillon, de tous territoires de l'étude. Il s'agit de territorialisation professionnelle et de validation sociale du territoire, d'autonomisation vis-à-vis de l'institution et d'expression d'une identité professionnelle territorialisée par des pratiques créatives et responsables. Nous avons vu également que dans chacun de ces processus s'exprime la diversité des territoires et de leurs traditions éducatives, la diversité des parcours des enseignants. Les enseignants ne construisent pas leur chemin identitaire de manière linéaire et univoque. Nous avons vu des changements, des retours en arrière, des replis et des départs. La question est maintenant de regarder de manière synthétique comment le territoire et l'enseignant interagissent l'un sur l'autre, l'un avec l'autre, en tentant de déterminer des groupes cohérents d'enseignants vis-à-vis de leur identité professionnelle.

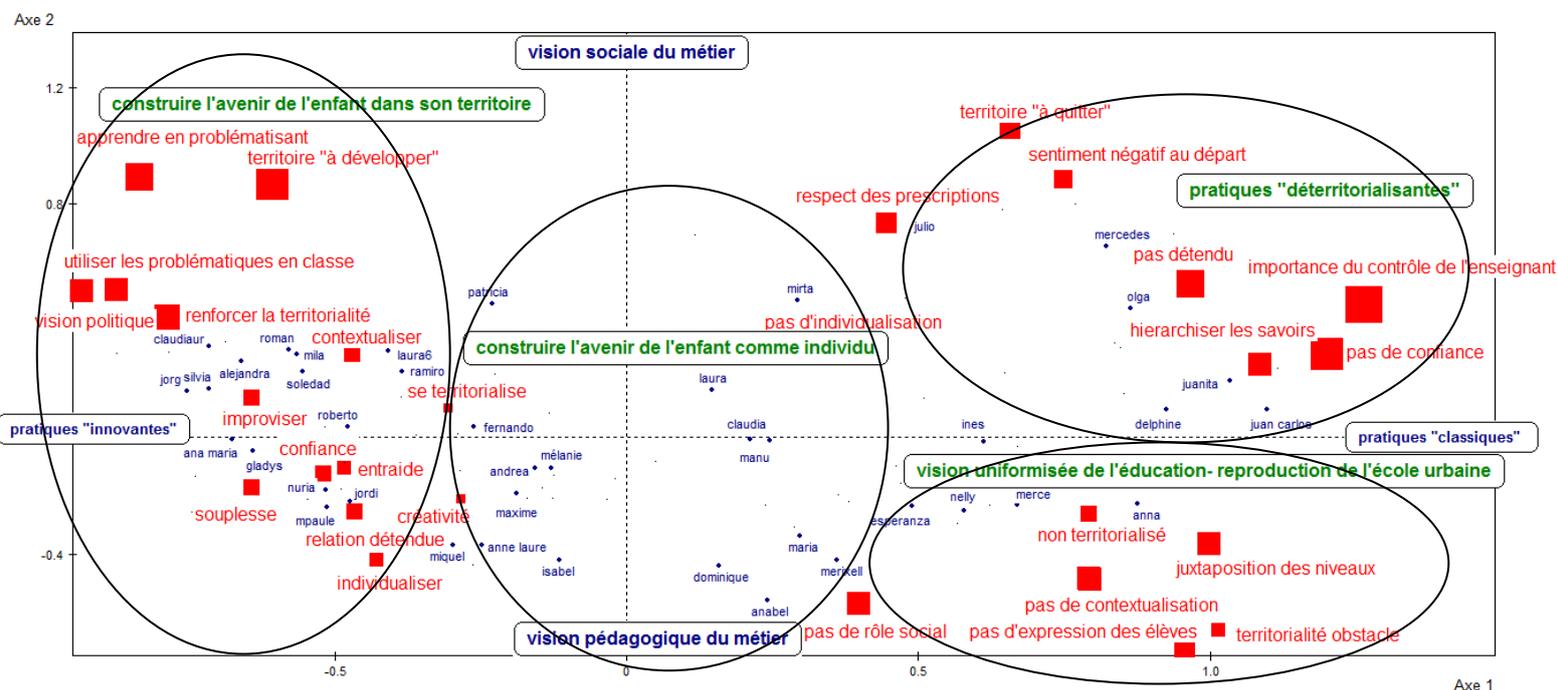
Nous avons donc procédé à une analyse des correspondances multiples entre le rapport au territoire et les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants lors des entretiens.

Le premier axe met en évidence des grandes catégories de pratiques pédagogiques que l'on peut qualifier de « classiques » d'un côté et de l'autre côté, des pratiques « innovantes », que nous avons déjà obtenues en réalisant l'analyse des correspondances multiples des pratiques seules.

L'axe 2 met en évidence la conception du métier, plus sociale pour certains enseignants, c'est-à-dire privilégiant le sens territorial de l'action et de l'autre côté, une conception plus pédagogique tournée vers la classe et le devenir de l'enfant. L'axe 3 met en évidence l'engagement des personnes vis-à-vis du territoire, avec des personnes relativement âgées d'un côté, « fatiguées » de l'engagement dans le territoire et qui ne reçoivent plus de celui-ci de légitimité, alors qu'à l'opposé, les personnes relativement jeunes s'engagent dans des

actions visibles dans la recherche de validation sociale. L'axe 4 analyse plus finement l'axe 2 : il relie la vision plus sociale ou plus pédagogique des enseignants à l'apprentissage du territoire plus scientifique ou plus social. Nous avons choisi de présenter le plan constitué de l'axe 1 et de l'axe 2 qui met bien en évidence le sens territorial que donnent les enseignants à leurs pratiques pédagogiques.

L'analyse des correspondances multiples des variables « territoire » et « pratiques pédagogiques »



5.6.3.1 Des pratiques « déterritorialisantes »

Ce type de pratiques est mis en œuvre par des personnes qui conçoivent l'éducation comme un moyen de quitter le territoire. Leur vision du territoire est négative parce qu'ils y ont connu des conflits et une absence de validation sociale par le territoire. Cet objectif peut également être lié à une vision désespérée et partagée par les acteurs locaux de l'avenir du territoire. C'est dans un souci de conformité à la demande sociale que ces enseignants « déterritorialisent » leurs pratiques. Ils revendiquent des pratiques « classiques » au nom de l'égalité des chances et de l'adaptation future de leurs élèves à d'autres types d'école. Leur système capacitaire est relativement congruent. La territorialité des élèves est combattue. Ils sont dans une logique d'homogénéité et d'homogénéisation des pratiques qui

constituent pour eux la qualité et le devoir d'un enseignant en école rurale. Le territoire et l'école sont fermés l'un à l'autre. Les savoirs qui circulent dans l'école sont des savoirs scolaires. Toutes les personnes de ce groupe sont en attente de changement d'école.

5.6.3.2 Vision uniformisée de l'éducation, reproduction de l'école urbaine

Les personnes de ce groupe sont des personnes nouvellement arrivées dans l'école et qui n'ont pas mis en œuvre d'apprentissage du territoire. Elles exercent donc dans un territoire transparent dont elles ne voient ni les spécificités ni les problématiques et avec lequel elles tiennent à maintenir de la distance. Les territorialités des enfants sont niées par manque de connaissances. Leur vision uniforme de l'école est celle qu'elles ont construite au cours de leur formation initiale et de leurs expériences antérieures en écoles urbaines dont elles cherchent à reproduire l'organisation et le fonctionnement. Soumises à beaucoup de difficultés, à un sentiment de manque d'efficacité professionnelle, elles fournissent une énorme quantité de travail pour faire fonctionner leur classe telle qu'elle « doit » fonctionner dans le modèle urbain, dans le respect de la structure par cours et du programme et sous son contrôle exclusif. Leur système capacitaire, soumis à de fortes tensions, les conduit à rechercher de la cohérence dans leur appartenance institutionnelle. Cette situation peut également être considérée comme un point de départ à une phase d'acuité représentationnelle de soi et d'engagement dans des actions qui vont permettre d'ouvrir petit à petit la porte au territoire pour pouvoir s'y situer et s'y engager.

5.6.3.3 Construire l'avenir de l'enfant comme individu

Ces enseignants mettent en œuvre des pratiques « innovantes » (qu'ils n'hésitent pas à expérimenter) qui visent à développer l'autonomie et le sens critique de l'élève. C'est l'école et plus particulièrement leur classe qui constitue l'espace potentiel de créativité professionnelle et du développement de celle de l'enfant. L'apprentissage du territoire que ces personnes réalisent leur fournit les connaissances sur lesquelles elles s'appuient pour construire des situations pédagogiques territorialisées. Le territoire est alors un « support pédagogique » dans leur exercice professionnel qui sert à donner du sens aux apprentissages. Cette conception de l'enseignement va de pair avec leur conception du territoire que les enseignants envisagent également comme un espace de liberté, d'épanouissement personnel et de créativité. La demande sociale éducative va également en

ce sens. Les pratiques pédagogiques de ces enseignants et leur rapport au territoire sont intimement liés dans un projet de réalisation de soi (soi en tant qu'enseignant et soi en tant que futur adulte pour l'élève) qui devient un objectif éducatif majeur, même si certains enseignants doivent parfois se « conformer » à cette demande sans y adhérer pleinement.

5.6.3.4 Construire l'avenir de l'enfant dans son territoire

Dans ce groupe se rencontrent les personnes engagées dans le territoire et validées par lui, qui ont la vision la plus complexe et la plus intégrée de l'éducation dans le territoire. C'est le territoire dont fait partie l'école qui constitue l'espace potentiel de créativité et de l'expression de leur identité territorialisée. L'école, le territoire sont des systèmes qui s'emboîtent et dont les problématiques générales sont communes. Leurs pratiques pédagogiques sont donc construites dans un désir de territorialisation des élèves afin de leur transmettre des attitudes, des outils, des connaissances qu'ils pourront mettre au service de l'avenir de leur territoire, de leur avenir dans le territoire ou dans un autre territoire, dans un esprit d'émancipation, de solidarité et de respect des cultures, des identités. Ces enseignants passent de compétences didactiques et pédagogiques à des compétences plus « systémiques » dans la mesure où ils intègrent l'éducation et les choix de développement du territoire, l'un donnant du sens à l'autre et n'envisagent pas ces problématiques seuls mais en construisant avec d'autres acteurs du territoire des réponses pluridisciplinaires. Leur créativité s'exprime fortement dans la construction de ces propositions éducatives pluridisciplinaires et donne du sens et de l'intérêt à leur travail.

6 Conclusions et perspectives

Ce travail réalisé sur cinq territoires ruraux situés dans des pays différents a permis de découvrir cinq ruralités différentes aux plans géographique, culturel, économique et social. Cette diversité s'accompagne pourtant de quelques caractéristiques communes :

- Des modes de vie qui tendent à se rapprocher les modes de vie urbains.
- Un regard porté par des personnes d'origine urbaine qui n'est pas neutre : certains idéalisent le monde rural comme permettant de vivre plus sainement, plus librement, avec des rapports humains plus authentiques, plus solidaires. D'autres le dévalorisent dénonçant sa pauvreté culturelle et son isolement. Mais, dans la plupart des cas, il est méconnu des urbains. Leur regard vis-à-vis du monde rural s'applique également à l'école rurale dont l'histoire, l'intégration dans le territoire et la forme scolaire multi-cours sont à la fois idéalisées et dévalorisées.
- Une tension commune dans chacun de ces territoires entre la forte pression capitaliste de l'agriculture industrielle ou des grandes structures touristiques qui encouragent la concentration de la terre, le recours à des techniques sophistiquées, qui réduit la population agricole, précarise une part importante de cette population et, en face d'elle, l'organisation locale d'une résistance à cette pression par la défense et la valorisation des spécificités culturelles des territoires, des petites structures de production familiale et de commercialisation hors des marchés internationaux. L'échelle territoriale est celle de la mobilisation potentielle, de la participation et de l'expression de la créativité.

Dans tous les territoires concernés par ce travail, l'école rurale et les enseignants ruraux se trouvent au cœur de ces caractéristiques des territoires. Le développement professionnel des enseignants en termes d'identité et de pratiques professionnelles est influencé par l'organisation du territoire et par la position d'ouverture ou de fermeture au territoire qu'il va choisir. L'analyse du discours des enseignants des écoles rurales des cinq territoires met en évidence une convergence de processus identitaires malgré la diversité sociale et culturelle des territoires. Nous pouvons résumer ce processus convergent de la manière suivante :

- *Une rencontre avec le territoire à titre personnel et professionnel, avec l'école rurale qui met à mal l'équilibre du système capacitaire des enseignants.* Ce déséquilibre naît

de la difficulté de la gestion de la structure multi-cours, mais aussi de difficultés d'intégration dans le territoire, de ressentis négatifs comme la solitude, l'abandon, l'incompréhension. Il peut être modéré par un accueil et des relations humaines de voisinage chaleureux. Ce ressenti affectif constitue les bases d'un rapport singulier au territoire et d'une mémoire affective qui sera déterminante ensuite dans ses choix personnels et professionnels.

- *Une recherche de congruence du système capacitaire par l'action (éducative ou non)* qui passe par une validation sociale de la part des acteurs du territoire. La recherche de validation sociale par le territoire va de pair avec un « apprentissage » du territoire qui répond à une curiosité cognitive, à un besoin de savoir où l'on est, de pouvoir se repérer. La diversité des territoires s'exprime à travers les différentes modalités d'apprentissage du territoire ainsi que les objets d'apprentissage et les savoirs en jeu. Ces savoirs sont de différentes origines et concernent différents sous-systèmes territoriaux. Ils peuvent ainsi avoir une origine vernaculaire ou scientifique, avoir trait à l'espace, au paysage, à l'organisation sociale ou aux pratiques traditionnelles. L'enseignant se constitue une base cognitive sur le territoire qui se complexifie au fur et à mesure de son apprentissage, dont il fera ou non un outil didactique et pédagogique. L'enseignant se territorialise affectivement et cognitivement, la validation sociale qu'il reçoit de la part du territoire contribue à équilibrer son système capacitaire, ce qui ouvre la voie à un développement professionnel territorialisé. Dans certains cas, l'enseignant peut ne pas se sentir validé socialement et se replier sur lui-même dans l'attente d'un changement d'affectation.
- *Une territorialisation de l'identité professionnelle de l'enseignant* et la congruence de son système capacitaire donnent un sens et un espace potentiel de créativité à son action éducative, laquelle s'intègre à la dynamique propre au territoire. Le rapport à l'élève, le rapport à l'autorité, le rapport aux savoirs de l'enseignant se modifient. L'école rurale devient alors un espace éducatif intégré au territoire et pouvant participer à la dynamique de celui-ci à travers la formation, à travers la valorisation des cultures locales, à travers la mobilisation des acteurs dans la construction de l'avenir du territoire.

- *Une double appartenance à un système national d'éducation et au territoire d'exercice professionnel.* L'appartenance à un système national d'éducation n'est pas reniée, mais adaptée à l'appartenance au territoire. Cette double appartenance peut agir de manière synergique. Toutefois, cette double appartenance peut aussi ne pas être équilibrée et conduire l'enseignant à privilégier la conformité aux prescriptions nationales ou la conformité aux demandes sociales du territoire. Cette « mise en conformité », consciente ou inconsciente, avec le territoire ou l'institution est directement liée au déséquilibre du système capacitaire de l'enseignant.
- *Des pratiques professionnelles territorialisées.* Les pratiques professionnelles de l'enseignant sont également en lien avec le territoire dans le sens où elles contribuent à l'organisation sociale et à la dynamique territoriale, où elles intègrent la territorialité et les savoirs propres au territoire, créant ainsi des conditions singulières d'apprentissage. Elles sont liées au territoire tout en respectant les prescriptions nationales qui fixent le cadre et les objectifs généraux de l'action éducative.
- *Une conception d'équipe pédagogique différente,* qui ne s'inscrit pas dans le fonctionnement quotidien de l'école, mais qui se traduit par des échanges personnels et professionnels de formation entre pairs et par la transmission d'une tradition éducative locale. Ce travail met également en évidence comment l'institutionnalisation de l'équipe peut faciliter le travail de l'enseignant quant à la gestion du multi-cours mais peut également constituer un obstacle à sa territorialisation et donc à l'adaptation et à la créativité de son action. Au-delà de la notion d'équipe, les enseignants construisent leur action en collaboration avec les parents, les acteurs locaux ou d'autres intervenants sur le territoire, créant ainsi un contexte éducatif, voire un « territoire éducatif », puisque le territoire est partie prenante dans la proposition éducative de l'enseignant.

Ce travail qualitatif permet donc de situer précisément le rôle que jouent territoire et territorialité dans l'action éducative des enseignants des petites écoles rurales de l'échantillon à travers les processus identitaires envisagés dans leurs régularités et leurs diversités. Il permet de mettre en lien les processus identitaires et les pratiques pédagogiques que les enseignants déclarent mettre en œuvre. Il met en évidence l'enjeu de la rencontre avec le territoire et de l'apprentissage de celui-ci à travers ses aspects affectifs

et cognitifs dans le processus identitaire de l'enseignant. Il montre également comment la territorialisation de l'identité professionnelle de l'enseignant le conduit à prendre part professionnellement à la dynamique territoriale. A travers sa créativité, la vision globale et complexe de son action, il contribue, en collaboration avec d'autres acteurs, à engager le territoire dans des processus d'affirmation de sa singularité, de participation des acteurs face à l'homogénéisation croissante. La nature du lien singulier que l'enseignant construit avec le territoire sera déterminante quant à son action potentielle et celle de l'école.

Le nombre limité de territoires concernés par l'étude ne permet de prendre en compte qu'une partie de la diversité des ruralités. Ce travail n'est donc pas généralisable à l'ensemble des territoires ruraux. La question se pose également d'élargir cette problématique à d'autres territoires, y compris urbains. Dans l'analyse des processus identitaires des enseignants et de la territorialisation de leur identité professionnelle, nous ne pouvons pas isoler ce qui relève du caractère rural du territoire, de sa démographie, de son histoire, de son organisation sociale, du poids de la territorialité sur les élèves de ce qui relève de la taille de l'école, de la forme scolaire multi-cours, de l'absence d'équipe pédagogique qui sont des éléments-clés dans les actions que mettent en œuvre les enseignants pour équilibrer leur système capacitaire. Pour autant, pourrait-on mettre en évidence dans d'autres territoires une territorialisation du développement professionnel de l'enseignant ? Par quels types d'actions et face à quels types de besoins les enseignants mettraient-ils en œuvre ce processus ? Quelles influences aurait cette territorialisation sur les pratiques professionnelles ?

Les choix d'échantillonnage que nous avons réalisés avec le critère d'unité territoriale ne permettent pas d'étudier l'impact de variables personnelles biographiques sur le développement professionnel des enseignants. La territorialisation de l'identité professionnelle prend-elle par exemple des formes différentes suivant le sexe, suivant l'expérience personnelle et professionnelle de la personne ?

Ce travail ne permet pas de faire des liens entre la territorialisation du développement professionnel des enseignants et les conséquences sur les élèves en termes de réussite aux évaluations, de trajectoire scolaire, d'orientation. Si, comme nous l'avons vu, des études ont été réalisées sur les trajectoires scolaires des élèves ruraux et en France mettant donc en lien trajectoires et territoires, elles ne permettent pas d'établir directement des relations

entre les processus identitaires des enseignants et les parcours de leurs élèves. Se pose alors la question des possibilités d'analyse lorsque l'on convoque des concepts systémiques tels que le territoire et que l'on se situe dans la complexité et la singularité des situations. Comment isoler les caractéristiques du territoire et notamment la territorialité, la biographie de l'enseignant et ses représentations, l'« effet maître », la forme scolaire, l'environnement socio-éducatif ? Il faudrait pouvoir analyser de manière systémique l'impact d'un « territoire éducatif » sur les trajectoires des élèves en le caractérisant, en codifiant ses caractéristiques pour pouvoir les corrélérer à aux variables qui caractérisent les performances et les trajectoires des élèves.

Enfin, dans quelle mesure la formation des enseignants doit-elle outiller et accompagner la territorialisation du développement professionnel? Disposer d'éléments méthodologiques d'analyse des territoires et de leurs problématiques permettrait d'éclairer son apprentissage. Comprendre les problématiques d'un territoire permet de construire une proposition éducative adaptée, de les didactiser pour en faire des situations pédagogiques de construction de savoirs et d'apprentissage de collaboration et de les mettre en perspective avec celles d'autres territoires,. En ce sens, la formation dispensée à San Felipe (Chili) adaptée aux besoins de l'éducation chilienne donnant une place importante à la réflexion sur développement local et à sa mise en œuvre pourrait constituer une base d'analyse et de réflexion. Le territoire et la territorialité pèsent sur l'action éducative et l'identité professionnelle de l'enseignant. La mise en conscience de ces processus peut faciliter le positionnement de l'enseignant, éclairer ses choix et donner plus de potentiel à son action face à des problématiques locales identifiées et analysées. Elle permet d'éviter, dans l'action éducative, un « enfermement » dans le territoire par une mise en conformité inconsciente avec une territorialité qui pèsera ensuite lourdement sur l'enseignant et surtout, sur les choix des élèves. (« effet de territoire », Champollion, 2013)

Le territoire rural et en son sein l'école constituent donc des espaces potentiels d'éducation territorialisée, de respect et de maintien des diversités dans la mesure où l'enseignant s'engage de manière éclairée et constructive dans un processus de territorialisation de son identité professionnelle à travers un apprentissage problématisé du territoire et construit son action éducative de manière ouverte, adaptée et coopérative avec d'autres acteurs locaux ou non.

7 Bibliographie

- Abou, A., & Giletti, M.-J. (1998). *Enseignants d'Europe et d'Amérique, questions d'identité et de formation*. Pointe-à-Pitre: INRP.
- Akkari, A., & Dasen, P. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris: Collection Espaces Culturels, L'Harmattan.
- Aldhuy, J. (2008, n°55). Au delà du territoire, la territorialité? *Geodoc* , pp. 35-42.
- Alpe, Y. (2006, Juillet-août, septembre). Existe-t-il un déficit culturel des élèves ruraux? *Revue Française de Pédagogie* .
- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). *Enseigner dans le rural : un "métier" à part?* Récupéré sur <http://tfe.revues.org/index767.html>.
- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2009). *Sociologie de l'école rurale*. Paris: L'Harmattan.
- Alpe, Y., & Poirey, J. L. (2003). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 2, Au seuil du collège*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J. L. (2005). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 3, Collégiens à mi-parcours*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J. L. (2006). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 4, Le devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Alpe, Y., Champollion, P., & Poirey, J.-L. (2010). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 5, Après le collège*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Alpe, Y., Champollion, P., Fromajoux, R.-C., & Poirey, J.-L. (2001). *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Besançon: Presses universitaires Franc-Comtoises.
- Alphandery, P., & Bergues, M. (2004/2, tome XXXVII). Territoires en questions : pratiques des lieux , usages d'un mot. *Ethnologie Française* , p. 5 à 12.
- Ardoino, J. (1994). Editorial. *Pratiques de formation-analyse, Paris VIII* .
- Ardoino, J. (1993 et 1999). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse* .
- Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.

Baillat, G., Niclot, D., & Ulma, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe, approche comparative*. Bruxelles: Pédagogies en développement, de Boeck.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Barrère, A., & Sembel, N. (2008). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.

Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2006). Définir l'identité. Dans *Hypothèses* (pp. 155-167). Publications de la Sorbonne.

Baugnet, L. (2005). *Ll'identité sociale*. Paris: Dunod.

Bavoux, P. (2002). Mailler les territoires par divers dispositifs éducatifs : une réponse suffisante aux besoins? *Projet éducatif, territoires et habitants* (pp. 48-56). Rennes: scéren.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain, quatrième édition augmentée*. Paris: La Découverte.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local , mixité, disparités, luttes locales*. Paris: Education et Société PUF.

Ben Ayed, C., Broccolochi, S., Mathey-Pierre, C., & Trancart, D. (2007, avril). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education et formations* , pp. 31 - 48.

Berdegú, J., Jara, E., Modrego, F., Sanclemente, X., & Schejtman, A. (2010). *Comunas rurales de Chile Documento de Trabajo N° 60. Programa Dinámicas Territoriales Rurales*. Santiago, Chile: Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.

Blanquer, J.-M., & Trindade, H. (2000). *Les défis de l'éducation en Amérique Latine*. IHEAL éditions.

Braida, L. (2009). Zangbeto à l'école ou médiation interculturelle des enseignants et performances des apprenants : une analyse des modalités d'enseignement des sciences à l'école primaire béninoise.

Carro, S., & Fernandez, A. (2012). *Tejiendo redes : la relacion escuela, familia y comunidad en el medio rural*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris: L'Harmattan.

Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. L'Harmattan.

Champollion, P. (2004). Essai de problématisation de la liaison école-territoire. *REIT Seminar of Pecs*.

Champollion, P. (2006). Forces et faiblesses de l'école rurale et montagnarde., (pp. 1-7).

Champollion, P., & Poirey, J.-L. (2003). Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants. *Enseigner dans une école rurale : un défi pédagogique*. La Chaux de Fond.

Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*. Paris: Anthropos.

Chiappe, M., Carambula, M., & Fernandez, E. (2008). *El campo uruguayo : une mirada desde la sociología rural*. Montevideo: Universidad de la Republica, Uruguay.

Cholley, P., Fleury, B., Le Clanche, J.-F., & Petermann, P. (2001). *Mettre en oeuvre le module EATC en classe de seconde*. Dijon: Educagri éditions.

Costalat-Founeau, A. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Costalat-Founeau, A.-M. (2008/1, n°89). Identité, action et subjectivité : le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires. *Connexions* , pp. 63-74.

Costalat-Founeau, A.-M. (2008/1 n°89). Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires. *Connexions* , pp. 63-74.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010, juillet-septembre). *Fonctions, structuration et évolution des croyances et connaissances des enseignants*. Consulté le 10 30, 2013, sur Revue française de pédagogie: <http://rfp.revues.org/2296>

Daguzon, M. (2010, 10 04). Thèse de doctorat de l'université Blaise Pascal - Clermond-Ferrand. *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* . Clermond-Ferrand, IUFM d'Auvergne.

Dauty, F., Tahar, G., & Vernières, M. (2007). Ressources humaines et territoires ruraux. *Les notes du LIRHE*. Montpellier.

Deauvieu, J., & Terrail, J. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute.

Debarbieux, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du "montagnard". *Ann. Géo.* , pp. 90 - 115.

Deffontaines, J.-P., & Prod'homme, J.-P. (2001). *Territoires et acteurs du développement local: de nouveaux lieux de démocratie*. La Tour d'Aigues: Editions de l'aube.

Descola, P. (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*. Paris: Bayard, les petites conférences.

- Develay, M. (ed. 2007). *Donner du sens à l'école*. Issy les Moulineaux: Collection Pratiques et enjeux pédagogiques ESF éditeur.
- Di Meo, G. (2009). *Les territoires au quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Donnay, J., & Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dugua, C. (2011). L'héritage culturel d'une famille paysanne ardéchoise (1875-2008). Dans C. d. Boutières, *Les Boutières en histoire, n° 4* (pp. 181-204). Polignac: Editions du Roure.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Escofier, B., & Pages, J. (1997). *Initiation aux traitements statistiques : méthodes, méthodologie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Filiod, J. (2007). Anthropologie à l'école, perspectives. *Ethnologie Française* , pp. 581-595.
- Freire, P. (1969). *La educacion como practica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: François Maspero.
- Garcia Campos, G. (2007). Le peuple mapuche, entre mythes et réalités. *Critica.cl, Revista latinoamericana de ensayo fundada en Santiago de Chile en 1997* .
- Gavignaud-Fontaine, G. (2007). *Villageois sans agriculture ! Observations sur les mutations rurales de notre temps*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Gonzalez Fernandez, M., & Moyano Estrada, E. (2008, vol 42 n°2). *Sociologia rural en Espana. Sociologia* , pp. 107- 139.
- Guerin-Pace, F., & Filippova, E. (2008). *Ces lieux qui nous habitent, identité des territoires, territoires d'identités*. La Tour d'Aigues: INED, l'Aube.
- Guerin-Pace, F., Filippova, E., & Guermond, Y. (2008, novembre 19). *Quels territoires pour quelles identités?* Récupéré sur <http://www.cafe-geo.net>: http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1447
- Guermond, Y. (2006, avril). L'identité territoriale : l'ambiguïté d'un concept géographique,. *Espace géographique* , pp. 291 - 297.
- Guibert, M., & Jean, Y. (2011). *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde*. Paris: Armand Colin.
- Hernandez Aracena, R., & Pezo Orellana, L. (2010). *La ruralidad chilena Actual. Aproximaciones desde la antropologia*. Santiago de Chile: CoLibris.

Hervieu, B., & Viard, J. (2001). *Au bonheur des campagnes*. La Tour d'Aigues: Editions de l'aube.

Hervieu, B., & Viard, J. (2001). *L'archipel paysan : La fin de la république agricole*. La Tour d'Aigues: Editions de L'Aube.

INRP. (2009). L'Ecole au Chili, entre discrimination positive et marché : entretien avec Javier Corvalan. *XYZep* , 6-7.

Jaitin, R. (2002/2, n° 39). Théories et méthodes de formation à l'école de Pichon-Rivière (Buenos Aires). *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* , pp. 141-179.

Jean, Y. (2007). *Géographies de l'école rurale*. Paris: Ophrys Editions.

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien compréhensif 2ième édition*. Paris: Armand Colin.

Kayser, B. (1998). *Les sciences sociales face au monde rural : méthodes et moyens*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

La Soudière (de), M. (2001, 08 01). *De l'esprit de clocher à l'esprit de terroir*. Consulté le 01 14, 2014, sur Ruralia: <http://ruralia.revues.org/236>

Lahire, B. (2009). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil, Coll. La couleur des idées.

Lantheaume, F., & Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, éducation et société.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres, être humain au delà des appartenances*. Paris: Editions Le Pommier.

Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation, approche de la formation des enseignants. *Ethnologie Française* .

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*. Paris: Dunod.

Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance : vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels?* Paris: Espaces interculturels L'Harmattan.

Mingat, A., & Ogier, C. (1990). Eléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural. *Education et formation* .

Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'espace géographique* , pp. 115 - 132.

- Moreno Herrera, C., Leiva Valenzuela, F., & Mandujano Bustamente, F. (2004, juin). *Educacion rural y desarrollo local : la experiencia de la universidad de Playa Ancha, 1996-2004*. Récupéré sur revista digital rural, educacion, cultura y desarrollo: <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- Oeuvarard, F. (1995, octobre). Les performances en français et en mathématiques des écoles à classe unique. *Education et formation* , pp. 113-116.
- Osborn, M. (2001). Constants and contexts in pupil experience of learning and schooling: comparing learners in England, France and Denmark. *Comparative education* .
- Ouellet, F. (2004). *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: de BOECK.
- Péan, V. (2008). *Le rural, objet indéfini? Entretien avec Jean-Charles Lollier, chargé de mission pour le CNASEA*. Consulté le 12 2013, sur [agrobiosciences.org](http://www.agrobiosciences.org): http://www.agrobiosciences.org/article.php?id_article=2505
- Piniero, D. (2008). *El trabajo precario en el campo uruguayo*. Montevideo: Universidad de la Republica Uruguay.
- Pochard, M. (2008). *Le livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Paris: La Documentation Française.
- Quintian, M., & Vitancurt, F. (2010). *El desarrollo de las escuelas granja en el departamento de Rocha entre los años 1950-1965 : sustento pedagogico y realizaciones*. Proyecto : la educacion publica en el département de Rocha, propuestas y maestros : un legado a preservar.
- Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentennaires. *Revue internationale de Politique Comparée* vol. 14 , pp. 377-385.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Ribas, D. (2011/2 n°15). La créativité pour Donald Wood Winnicott. *Le carnet psy* , pp. 26-31.
- Sabatier, C., & Dasen, P. (2001). *Cultures, développement et éducation : autres enfants, autres écoles*. Paris: Espaces interculturels, L'Harmattan.

- Santos, L. (2006). Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004. Dans P. R. Martinis, *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Soler, M. (2001, enero-febrero). El compromiso con la sociedad y la política. *Infancia*, p. 9.
- Talbot, L., & Bru, M. (2007). *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vanier, M. (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- WITTORSKI, R., & BRIQUET-DUHAZE, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier? Actions et savoir*, L'Harmattan.
- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Issy les Moulineaux: Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur.
- Zavalloni, M. (2007). *Ego-écologie et identité : une approche naturaliste*. Paris: PUF Psychologie sociale.

8 Annexes

- L'intégralité des retranscriptions des entretiens.
- La grille d'analyse des entretiens.

Entretiens

France :

Entretien avec Anne-Laure

Ecole de St Pierreville, entretien réalisé à l'école à 16h30 après la classe

AL : Je suis ardéchoise, j'ai grandi à Aubenas, dans l'Ardèche du sud, mais mes parents avaient une maison de vacances sur le plateau. Donc c'est un milieu que je connais bien puisque mes parents en sont originaires et que du coup, on montait le weekend. Ils étaient partis gagner leur vie en ville, comme dit la chanson de Ferrat ! Et on remontait souvent sur le coin.

C : Vous aviez de la famille encore sur le plateau ?

AL : Oui, j'avais mes grands-parents et surtout, mon père avait gardé la maison de famille qui était notre résidence secondaire à l'époque. Moi, j'ai connu une école de ville, de petite ville, j'habitais à Pont d'Aubenas. C'était une école à 4 classes, donc je n'ai pas connu la classe unique. Après, comme on montait souvent avec mes parents en vacances sur le plateau, la vie a fait que j'y ai rencontré mon mari, qui est agriculteur sur ce territoire, ici à Marcols les eaux. Donc pour moi, la nomination dans une classe rurale, c'était ce que je voulais puisque je me suis mise en ménage. C'était avoir la chance de faire le métier que je voulais et avoir un poste près de chez moi.

C : C'était plus la proximité de chez vous ou plus la vision du métier en classe rurale qui vous attirée ?

AL : Elle m'embête cette question ! Je ne sais pas comment y répondre le plus sincèrement possible. Ce que je sais, c'est que je voulais être enseignante au départ. Et le fait que j'ai été limitée géographiquement... Parce qu'en habitant à Marcols les Eaux, je ne voulais pas aller enseigner à 40 km. Surtout que ça a été l'époque où mes enfants étaient en bas-âge. Je n'ai jamais envisagé, en habitant à Marcols, d'aller travailler en école de ville. Je ne l'envisagerai que quand toutes nos écoles rurales seront fermées et que je serai obligée. Ce ne sera pas un choix en tous cas, ça, c'est sûr. Je suis toujours une convaincue de l'école rurale !

C : Donc, vous avez fait l'Iufm à Privas ?

AL : Oui, c'était la deuxième année du concours PE. J'habitais déjà à Marcols. J'ai fait la navette pendant deux ans. Et après, à l'issue du mouvement, il y avait Gluyras qui était au mouvement. Donc, j'ai été la première année sur Gluyras. Après, j'ai demandé une mutation à Albon parce que ça me rapprochait géographiquement. J'ai été nommée à Albon. Donc, pendant un temps, j'ai vraiment été l'institut du village parce que c'est le village d'à côté. Donc j'y habitais et j'y enseignais. Après, mes enfants sont arrivés en âge scolaire et là, j'ai vraiment fait le choix de partir un peu plus loin pour ne pas avoir mes enfants à l'école. C'était vraiment un choix. Quand mes enfants sont arrivés dans cette école là, je suis partie et je suis venue à St Pierreville. J'ai eu la chance que le poste soit libre et du coup, j'ai fait classe ici pendant le temps où mes enfants ont fait leur scolarité à Marcols, Albon puisque c'est un RPI. Je suis retournée à Albon, il y a quatre ans. J'ai redemandé le poste pour me rapprocher de chez moi. Mais c'est un poste de maternelle. J'ai fait trois ans. Et j'ai redemandé des grands après parce que c'est vraiment l'école élémentaire en classe unique ! Là, c'est un vrai choix par contre ! Maintenant, je préfère enseigner à St Pierreville et avoir des grands, des enfants d'âge élémentaire.

C : Est-ce que vous avez eu d'autres expériences professionnelles entre la fin de vos études et l'Ifm ?

AL : Pas du tout. Non !

C : Vous n'avez pas eu des jobs de monitrice de colo ?

AL : Je faisais la plongée dans un hôtel pour payer mes études ! Ou serveuse ! Des petits jobs d'été.

C : Quand vous êtes arrivée à Gluyras, c'était votre première rencontre avec l'école rurale ?

AL : Complètement !

C : Et alors, comment ça s'est passé ?

AL : Bon, déjà, géographiquement, le coin, je le connaissais puisque ça faisait trois ans que j'habitais sur le coin. Et je me suis tout de suite sentie bien. J'avais 10 élèves en classe élémentaire et ce n'était que du bonheur ! On a une relation avec les enfants particulière, je n'ai pas eu de.... Je ne sais pas comment j'aurais été si je n'avais eu qu'un seul niveau à m'occuper.

C : Avant vous alliez tous les jours à la ville, à Aubenas, ça ne vous a pas manqué ?

AL : Pas du tout. Si, ce que je trouve appréciable dans notre réseau d'école, c'est qu'on fait pour les enfants des projets et on met en premier l'accès à la culture. On fait des rencontres

inter écoles sportives pour que les enfants se rencontrent et qu'ils aient accès à un gymnase auquel ils n'auraient pas accès sinon. On fait des classes de découverte essentiellement à dominante culturelle. Tous les deux ans, je suis partie en classe de découverte depuis que je suis enseignante, ça fait 17 ans quand même. Chaque fois, le choix a été d'un endroit où on pouvait avoir accès à tout ça (la culture urbaine). Mais à titre privé, le fait de ne pas avoir accès à la culture, d'habiter dans un endroit rural, ça ne me gêne pas. Par contre, il faut avoir le permis de conduire ! Les kilomètres que je ne fais pas en semaine, je vais les faire le week-end pour pouvoir aller au cinéma, ce genre de choses.

C : Donc le coin, vous le connaissiez, le paysage vous était familier et vous y êtes attachée...

AL : Oui, complètement !

C : Quels liens vous entretenez avec le territoire maintenant, dans votre activité professionnelle ?

AL : ... Euh... Je ne sais pas si Maxime vous en a parlé, on a un projet commun dans tout notre réseau d'école sur les espèces animales et végétales qu'on trouve sur le territoire. On a des subventions pour ça du PNR des Monts d'Ardèche. Dans chaque école, on a pris une espèce, que ce soit au niveau de la flore ou au niveau de la faune. On va faire une exposition qui tournera dans toutes les écoles et peut-être dans les syndicats d'initiative. Dans chaque école, on étudie notre paysage et après, on fait une mise en commun de tout ce qu'on va trouver.

C : Ce travail, c'est vous qui le menez ou bien vous avez un intervenant du PNR ?

AL : Au départ, c'est nous, les instits avec leurs élèves et on a un intervenant de « BED », c'est une association, Manu pourra vous en parler parce qu'il est vraiment acteur dans cette association. Mardi 24 par exemple, on va aller en bord de rivière, on aura un intervenant qui connaît bien tout ce qui est faune et flore sur le coin, qui répondra à nos questions et qui nous aidera à mettre en forme le projet. Pour l'instant, on a répertorié tout ce qui était fleurs, ancolies, orchidées, fleurs rares, fleurs pas rares, pourquoi elles sont sur ce territoire. Ensuite, les arbres de bord de rivière, enfin, tout un projet là-dessus et en fait, ce projet, c'était pour axer plus particulièrement notre recherche sur le « sonneur à ventre jaune » qui est un batracien qu'on ne trouve que dans la région des gorges de la Gluyère.

C : Vous vous y connaissez un peu dans le domaine naturaliste ?

AL : J'apprends.

C : Vous apprenez en même temps que vos élèves ?

AL : J'apprends en même temps ! Et on a la chance d'avoir l'enseignant d'Albon qui lui s'y connaît vraiment, qui nous motive pour le projet. Par exemple, demain, c'est mercredi. On se retrouve pour aller faire une ballade en bord de rivière et qu'on sache un peu à l'avance. Il apprend à tout le monde ! On est tous partenaires pour essayer d'apprendre au mieux. Ce n'est pas un sujet que moi, je connaissais beaucoup. Du coup, grâce à ce projet, je m'y intéresse, ce qui n'était pas le cas, du tout avant. Et le fait d'être plusieurs, on arrive à chacun avec nos connaissances. Et du coup, ça permet chaque année de mener des projets avec les affinités de tous ceux qui sont dans le réseau.

C : Pourquoi vous disiez que vous ne connaissiez rien avant ?

AL : Sur la nature ? C'est vrai, je n'avais pas ce regard- là sur le territoire justement. Peut-être que c'est parce que c'est un territoire que je connais depuis que je suis petite. Et quand on connaît le territoire, on n'a pas le même œil que celui qui arrive et qui veut découvrir le territoire. Avec toute la connaissance, enfin, comment dire.... Je pense qu'on n'a pas le même regard sur le territoire quand on le découvre ou quand on y a toujours vécu.

C : Vous pensez que c'est vrai pour les élèves aussi ?

AL : Oui, pour les élèves aussi.

C : Vous en avez d'autres, des projets avec des associations locales ou des parents qui viennent intervenir à l'école ?

AL : Il n'y a pas de parents qui viennent faire des interventions dans la classe. C'est cette année que je reprends les grands à St Pierreville, je n'ai pas beaucoup de recul par rapport à ça.

C : Les associations locales vous font des propositions ? Est-ce que vous vous associez à des événements du village ?

AL : La vie du village.... Si, il y a des grandes manifestations, « l'Ardéchoise », par exemple, qui est une course de vélo, la mairie va nous demander d'y assister. Mais pas plus que ça. On est en lien beaucoup avec l'association « boutures et bouquins en Boutières » qui gère aussi la bibliothèque de St Pierreville. On a un travail assez complet avec la bibliothèque, on descend à la bibliothèque tous les 15 jours. L'année dernière par exemple, elles avaient mené un projet sur le jardinage avec cette association-là « Clair d'étoile et brin de jardin » !

C : C'est joli ! Est-ce que vous aspirez à développer ces projets, ces collaborations locales ou vous préférez que l'école soit un monde ...

AL : A part ?

C : Pas à part mais un peu moins impliqué localement ? Quel niveau d'implication de l'école vous pensez être le plus judicieux ?

AL : Alors, ça dépend de quoi on parle. Franchement là, vu que cette année je reprends les grands, on a de plus en plus d'élèves, au niveau effectifs ça m'a demandé pas mal de remises en question, je ne peux pas répondre vraiment. Je ne sais pas par exemple quel sera mon projet l'année prochaine.

C : Mais vous pensez que vous en aurez un ?

AL : Ah, oui, oui, ça, c'est sûr par contre !

C : Pourquoi ?

AL : Comme on est isolé quand même, chaque année on fait un projet pour avoir un moteur, pour faire quelque chose. Peut-être que, contrairement aux écoles de ville, on se sent quelque part obligé d'aller voir ailleurs ce qui se passe et de dynamiser un peu tout ça. Je pense que le risque de l'école rurale si on fait sa classe et simplement sa classe et qu'on ne s'ouvre pas, ça va ronronner. Et ça, c'est le GROS risque sur les écoles rurales. Du coup, il faut toujours trouver des projets pour dynamiser tout ça. Les projets, je ne peux pas dire encore, ça peut être fonction des rencontres, des rencontres d'enseignants. Cette année, c'est la botanique parce que ça s'est trouvé comme ça. Après, moi personnellement, je suis très branchée littérature jeunesse, arts plastiques, tout ça. Cette année, j'ai un projet théâtre dans la classe, on verra ce que ça donne dans les années futures.

C : Votre projet n'aura pas forcément un ancrage local, ce n'est pas une condition ?

AL : ... Forcément ! Enfin.... Non, non, on va dire ça comme ça.

C : Vous hésitez ?

AL : J'hésitais parce que les projets, on essaie de les mener sur un territoire justement et du coup on se sert bien des personnes qu'on trouve sur le territoire et du territoire aussi... C'est vrai. On fait du land art... A chaque rencontre, on essaie de se servir de ce qu'on a sur place aussi. Mais c'est important d'aller voir aussi ailleurs.

C : Le territoire, je suppose qu'il rentre avec vos élèves aussi. Quelle place vous donnez à ce que les élèves racontent dans le quotidien de la classe ?

AL : Ici, à St Pierreville, il faut savoir qu'il y a Ardelaine, le musée de la laine et à l'école, nous avons beaucoup d'enfants des employés d'Ardelaine. Tout ce qui est la vie d'Ardelaine, on y est forcément ! On est forcément impliqué là-dedans, ne serait-ce que par la connaissance des parents qui y sont, voilà. Après, utiliser en classe ce que les enfants apportent ou

racontent, je le fais... plutôt pas, sachant que le lundi, on a le conseil de classe, on a une boîte à idées. Les enfants peuvent marquer sur quoi ils veulent travailler ou s'il y a une question qui les a interpellés. Et après, ça peut être l'objet d'un travail particulier. Et le vendredi, j'ai le quoi de neuf, même chez les grands, ils amènent quelque chose de chez eux et ils le présentent. Ces deux moments là, c'est la part de l'enfant qui rentre à l'école. Après, on rebondit plus ou moins. Ça dépend des circonstances, si on a quelque chose à faire.

C : Qu'est-ce que l'école propose au territoire ? Par exemple, si vous faites une fête de l'école, est-ce que c'est ouvert à tout le village, est-ce que les anciens viennent ?

AL : Oui, bien sûr, l'école fait partie de territoire. C'est presque une évidence. Du coup, évidemment, la fête de l'école, c'est le vendredi 24 juin, les enfants font un spectacle, toute la population est invitée. Après, il y a un bal dans la cour de l'école où tout le monde peut venir. C'est très convivial !

C : Il y en a d'autres, des événements comme ça ?

AL : L'association de parents d'élèves qui est hyper dynamique à ST Pierreville fait un repas dansant. Oui, il y en a d'autres des événements comme ça.

C : Quand vous dites qu'ils sont hyper dynamiques, c'est pour récupérer des fonds ?

AL : Voilà, autant la fête de l'école, c'est pour que l'école soit impliquée dans la vie locale, autant les autres manifestations, c'est pour faire rentrer des sous pour mener à bien nos projets. Les financements publics ne suffisent pas. Donc, on a un « sou des écoles » et il faut ramener de l'argent pour pouvoir partir en classe de découverte tous les deux ans, aller à la piscine, toutes les activités...

C : Vous allez à la piscine ?

AL : On va à la piscine à Vernon. C'est une volonté communale qui nous paie six fois par an le bus pour aller à la piscine.

C : Ça marche bien avec la mairie ?

AL : Oui, pour ça complètement. La deuxième classe de l'école a été menacée de fermeture il y a un an et demi. Je pense qu'il y a eu vraiment une prise de conscience de la population du danger qu'il y aurait à ce que ça devienne une classe unique. Les gens ont manifesté qu'ils étaient attachés à l'école. Quand il y a eu des actions, je n'étais pas encore en poste, les parents d'élèves ont fait mobiliser toute la population, il y a des occupations de locaux. Et en retour, quand l'école n'a pas perdu sa deuxième classe, les parents d'élèves ont offert à boire à toute la population pour fêter le fait qu'il n'y ait pas eu de fermeture. A St Pierreville,

il y a une différence avec les autres écoles, c'est qu'il y a une école privée et ça scinde un peu la population. Ça ne se passe pas forcément très bien, c'est historique ! Donc pour la place de l'école publique, il y a un peu ça, ce qui fait que l'école publique n'a pas la place qu'elle devrait avoir peut-être aux yeux de tous. Ça fausse un peu les choses je pense.

C : L'histoire du pays, vous l'utilisez à l'école ?

AL : Pas pour le moment mais ça pourra ! Oui, complètement !

C : Vous me disiez que votre mari est agriculteur à Marcols, que vous habitez donc dans le coin, forcément, il doit y avoir des liens entre votre vie personnelle et votre vie professionnelle, comment ça se passe, comment vous le gérez ?

AL : Je dirais que quand j'étais trop près, je ne le gérais pas forcément très bien...

C : Qu'est-ce que vous voulez dire ?

AL : Du coup, les gens que j'avais dans mon réseau personnel d'amis, ça pouvait être aussi des parents d'élèves.

C : Ça vous a posé des problèmes ?

AL : Au début de ma carrière, oui. Maintenant non, ça ne m'en pose plus. Mais là, il y a 13 km, je suis suffisamment éloignée pour ne pas être complètement perdue mais ça distancie bien les choses. C'est faussé aussi parce que mon mari est maire de Marcols, voilà. Ça ne facilitait pas les choses si je restais à Albon, voilà.

C : Vous aviez l'impression de vous faire un peu « manger » ou vous avez l'impression que ça pouvait atteindre votre liberté d'enseignante, que ça vous empêchait de dire les choses ?

AL : Quand tout va bien, tout va bien. Mais quand on connaît les parents à titre personnel et professionnel, quand il faut dire les choses, des choses désagréables, moi, je ne trouvais pas ça facile, plus difficile à annoncer que s'il y avait la distance.

C : Il y avait peut-être une confiance d'autant plus grande ?

AL : Sûrement, certainement. Ça a dû faciliter les choses parfois aussi. Je l'ai bien ressenti aussi dans ce sens là. Mais bon, moi je préfère que ce soit plus séparé !

C : Comment vous vivez l'éloignement de l'institution ? Est-ce que vous vous sentez plutôt abandonnée par l'institution ou plutôt un peu plus libre ?

AL : Là aussi, ça va être contradictoire ! Il y a une distance que j'apprécie parce qu'on se sent un peu libre. Là où ça devient vraiment catastrophique, c'est vraiment pour nous la difficulté majeure, c'est que quand on a des enfants en difficulté scolaire, on n'a pas de réseau d'aide, pas de psychologue. C'est un peu comme le rapport avec les parents d'élèves, quand tout va

bien, tout va bien à l'école rurale. Mais quand il y a quelque chose qui va mal, pour avoir l'aide nécessaire pour aider au mieux les enfants finalement à surmonter les difficultés, là, on est un peu devant un mur. Ils nous avaient dit que cette année, on aurait une psychologue scolaire, mais en fait, on n'en a pas. Du coup, on n'a pas de réseau d'aide à proposer aux parents, ni surtout à l'enfant. Et quand on sent que cet enfant a absolument besoin d'aide et qu'il faut aller chez l'orthophoniste par exemple, on oblige les parents à faire un trajet qu'ils ne sont pas forcément en mesure de faire ou financièrement, ça peut leur poser un problème de le faire. Et là, il y a une injustice sociale par rapport à ça, je trouve. Il y a des enfants, on se dit : je ne parle pas des difficultés parce qu'on sait qu'il n'y aura pas de solution à la difficulté. Du coup, c'est dur de prendre sur soi et de se dire : quel est le meilleur choix : est-ce que je parle de la difficulté, c'est à tous les coups le parti qu'on prend. On dit aux parents qu'il faudrait un rééducateur, un maître E mais on ne l'a pas.

C : Est-ce que les parents se mobilisent là-dessus ou ils acceptent cette situation de manière un peu résignée ?

AL : Les enseignants ont beaucoup changé ici et la bataille, ça a été surtout pour conserver ce deuxième poste. Du coup, là-dessus ils ne se mobilisent pas mais là, au 3^{ème} conseil d'école, je compte bien faire adopter une mesure pour alerter sur le fait que cette année, honnêtement, j'ai été en difficulté par rapport ça, au fait qu'il n'y ait pas de RASED. Pour des enfants, je me suis trouvée complètement désarmée. Je veux le signaler pour essayer que l'information remonte le plus possible.

C : Vous vous sentez vraiment seule face à la difficulté des élèves ?

AL : Complètement ! On peut en parler aux parents et ils peuvent faire la démarche d'en parler à un neuro-psy ou au CMP. Mais si les parents ne sont pas partenaires, on est seul. Après, la question, c'est d'arriver à convaincre le parent. Il y a vraiment un travail de communication avec les parents pour expliquer qu'ils prennent en charge ça, qu'ils voient qu'on ne se décharge pas de la difficulté mais qu'on est arrivé au bout de ce qu'on pouvait faire pour leur enfant. Ce travail d'explication, il n'est pas forcément facile. Les parents pensent que l'institution peut bien se débrouiller. Mais non, ici, l'institution n'est pas là. On n'a pas les mêmes services aux portes de Privas. Sur l'école de St Pierreville, les parents en ont bien conscience. Ce n'est pas la même population qu'à Marcols, par exemple. A Marcols, la population est plus locale, implantée. A St Pierreville, j'ai une population de parents qui ont fait le choix de venir vivre à la campagne. Ils ont pu vivre ailleurs et du coup, comme

c'est un choix, les parents sont prêts à prendre leur voiture pour accompagner leur enfant, je ne sais pas moi, trois fois par semaine chez l'orthophoniste.

C : Vous avez à peu près quelle proportion chez les élèves de nouveaux arrivants ?

AL : Ici, c'est énorme, justement. Moi, j'ai 19 enfants dans la classe, euh, c'est assez énorme, du fait d'Ardelaine aussi. Il y a de la main d'œuvre qui est venue et ils ont un vrai choix philosophique... Du coup.... Plus de la moitié, c'est sûr !

C : Et vous observez une différence dans la manière dont les parents fonctionnent avec l'école ?

AL : Oui, complètement ! Ils n'ont pas les mêmes attentes par rapport à l'école justement.

C : Est-ce que vous pouvez le préciser un peu ?

AL : Je dirais.... Que pour les gens locaux, l'école apporte forcément le meilleur pour leur enfant et ils remettent moins en cause l'école. Avec les gens qui ont fait le choix de vivre à la campagne, ils ont une exigence par rapport à ce qui est fait à l'école que je ne retrouve pas chez les gens plus locaux.

C : Vous voulez dire que les parents « locaux » ont plus de considération pour l'école ?

AL : Oui, c'est ça, exactement.

C : Vous trouvez que c'est plus facile de travailler avec les enfants de ces familles ou avec ceux qui arrivent par choix ?

AL : Moi, personnellement, je préfère travailler avec la population que j'ai à St Pierreville, parce qu'ils peuvent se mobiliser pour qu'il y ait des choses qui avancent. Ils prennent moins comme une contrainte quand il y a une difficulté. Ils disent : « Bon, on va se débrouiller, on y arrivera ! » Ils sont très moteurs, ce que je retrouve moins chez les parents de souche ardéchoise. Chez eux, il y a plus de fatalité. Les autres parents, ils sont capables d'avoir plein d'énergie pour que ça se passe bien. Et du coup, c'est moteur pour moi. Et moi, je préfère travailler dans ces conditions là.

C : Est-ce que vous repérez des différences dans leur vision du territoire : une vision plus vivante chez les nouveaux ardéchois et plus dévalorisée chez les ardéchois de souche ?

AL : Oui, je pense ! Complètement ! Du coup, ils regardent le territoire avec un œil... Moi, en tant qu'individu, j'étais plutôt dans le regard de l'ardéchois de souche et le fait de travailler avec des gens qui le voient plutôt comme un lieu de choix, moi, ça change ma vision. Personnellement, ça m'enrichit beaucoup. Ça me donne envie de voir le territoire autrement, de le valoriser aussi.

C : Est-ce que vous croyez que ça marche, ça, entre les élèves ?

AL : Ça serait bien que ça marche !

C : Est-ce que les enfants nouvellement arrivés transmettent leur curiosité du territoire aux autres ?

AL : J'espère ! Franchement, j'espère ! D'en discuter, là maintenant, je me dis qu'il faut que cet élan, ce soit une chance ! Peut-être que ça ne marche pas là tout de suite. Mais quelque part, dans quelques temps, j'espère qu'ils se diront : « C'était chouette ! », qu'ils voient qu'ils ont appris des choses qu'ils n'auraient pas forcément appris s'ils étaient restés entre eux.

C : Vous pensez que l'école a un rôle dans ce métissage ?

AL : En donnant la parole à tous, oui complètement. Ça permet de voir... je vais prendre l'exemple de la botanique encore, pourquoi les gens du coin ont fait des béalières dans les prés pour irriguer ? On valorise le travail des ancêtres de ceux qui sont de souche. Et quand on voit ce que ça a pu apporter à la nature, au pays, aux châtaigneraies, ça peut changer le regard des gens de souche : « Oui, chez nous, il y a des choses à voir, des choses à faire »

C : Je reviens au côté institutionnel : est-ce que vous vous donnez des marges de liberté par rapport au programme ?

AL : La plus grande liberté dans les programmes, c'est le fait qu'on ait 5 ans les enfants, ce qui n'est pas fait une année. Par exemple en culture humaniste, ce sera l'année d'après. Ce n'est pas : « cette année, je fais le XIX^e siècle ! » Même en sciences, du coup. On n'aura pas fait le programme, c'est sûr. Mais on aura fait des choses cette année que je ne vais pas reprendre l'année prochaine. En restant stable sur l'école et en ayant les enfants sur une grande période, ça permet de faire des aménagements, surtout sur les sciences, l'histoire, la géo...

C : Quand vous faites votre projet botanique, est-ce que vous faites des liens avec le français ?

AL : Oui, on le fait ! Toute la lecture, ça va être à partir de ça ! J'ai l'habitude de faire comme ça !

C : Ça donne peut-être du sens pour les élèves ? Vous les sentez comment ces élèves, motivés ?

AL : Oui, motivés, il n'y a pas de problèmes. Il y a un entrain. Les enfants, ici, il suffit de proposer, voilà. Et ils sont partants. Ce dynamisme du territoire, avec ces gens qui ont voulu venir, on le retrouve aussi chez les enfants : ils sont prêts !

C : Les enfants ardéchois de souche, vous ne les sentez pas motivés, ce n'est pas pareil ?

AL : Disons que.... Les enfants ardéchois de souche, ils font à l'école ce qu'on leur demande de faire. Ils ne vont jamais mettre en doute la parole d'un enseignant. Quoiqu'on leur propose, ils font, mais peut-être avec moins d'intérêt que les enfants de ceux qui ont choisi ce territoire là. Le problème des autres enfants, c'est qu'ils ont moins d'intérêt pour les activités qui ne sont pas en projet : quand on propose orthographe, des choses de ce genre, ils ont moins d'intérêt par contre que les enfants de souche ardéchoise. Ils ont plus de difficultés à être scolaires.

C : Quand vous disiez que les parents sont exigeants, est-ce que vous sentez une pression de leur part, est-ce que vous vous sentez libre pédagogiquement par rapport à eux ?

AL : Oh oui ! Mais ça dépend vraiment des individus enseignants, parce qu'il y en a, je sais que cette « pression », ça a pu les gêner et ils ont demandé leur mutation.

C : Vous avez rencontré des gens qui ne se sont pas adaptés à l'école rurale, des collègues ?

AL : Non, tous ceux que j'ai rencontrés et qui pourtant ne venaient pas forcément du milieu rural se sont plutôt pas mal adaptés.

C : Est-ce que vous avez vu votre métier changer au cours des 17 ans de votre carrière ?

AL : Oui, je l'ai vu changer, mon métier. Je l'ai vu changer avec tous les programmes, tout ça, n'en parlons pas... Je l'ai vu changer dans l'attention des enfants. Peut-être, j'y pense en en parlant avec vous, peut-être que ça vient du fait que j'ai alternativement travaillé avec des enfants de souche ardéchoise quand j'étais sur Albon, Marcols. Peut-être ici, avec des enfants d'un autre milieu, est-ce que c'est ça qui explique le changement... Enfin, je trouve que les enfants, en même temps, ils sont motivés quand on propose des choses dans le cadre d'un projet, en même temps, je trouve que leurs capacités d'attention diminuent. Mais je ne sais pas pourquoi. Mais je le constate, oui.

C : Et du coup, comment vous faites pour vous adapter à ça ?

AL : Du coup, c'est plus ..., il faut faire un peu plus de théâtre, on va dire, pour recentrer l'attention, se poser sur quelque chose, on y va tranquillement... Et dans mon rapport au métier, c'est la paperasse qu'il faut qu'on fasse maintenant, dès qu'on fait quelque chose. Avant c'était plus tranquille. Maintenant, dès qu'on fait quelque chose avec les enfants, il

faut que ce soit un projet bien établi, bien rédigé, franchement, je trouve ça.... ! Toutes ces exigences, livrets de compétences, livrets scolaires, socle commun, pas socle commun, j'ai l'impression qu'il nous tombe des exigences de partout et que ce n'est même pas clair pour ceux qui nous les demandent. Moi, ça me paraît très confus. Alors, heureusement, on ne perd pas le cap et on sait ce qu'on a à faire quand même !

C : Et par rapport à vos compétences, d'années en années, vous avez développé des compétences certainement. Est-ce que vous savez identifier des compétences acquises au cours de votre carrière ?

AL : Alors, ce n'est pas figé. Quand j'ai débuté, j'avais 10 enfants en classe élémentaire, maintenant, j'en ai le double, du coup, j'ai changé ma façon de faire, forcément, mais aussi en fonction des locaux, du nombre d'enfants. La chose qu'on développe le plus quand on est en classe unique, c'est l'autonomie chez l'enfant. Au départ, peut-être parce que je n'avais pas connu ça en tant qu'élève, je n'avais pas conscience que de développer l'autonomie chez les enfants, ça allait être un gain de temps, dans le quotidien de la classe, un gain de temps et un bienfait pour eux parce que finalement, je pense qu'en classe rurale, on développe chez l'enfant l'autonomie et l'entraide parce que, je ne sais pas moi, les CP, les CE1 n'arrivent pas à lire, ils appellent à l'aide. Il y a tout un tas de petites choses qui paraissent insignifiantes comme ça, mais quand un enfant se trouve en difficulté et que je me trouve avec un autre groupe, il y a un CM qui va y aller. Il y a une coopération entre les enfants et je dirais que c'est là-dessus que j'ai le plus progressé dans mon métier : qu'est-ce qu'on met en place pour arriver à gérer ces cinq niveaux, dès fois, tout le monde ne travaille pas sur la même chose. Donc, quand on est dans le multi niveaux, c'est tout ce qu'il faut mettre en place pour que ça tourne, pour que les enfants sachent où aller, où ils vont trouver l'information, comment ils vont s'en sortir tous seuls.

C : Quelles sont vos ressources, les conseillers pédagogiques, votre imagination, les collègues ?

AL : Les collègues ! Ce réseau où on se rencontre, les enfants se rencontrent cinq fois par an, mais on fait toutes nos réunions, conseils de cycle, conseil de maîtres ensemble. On est une équipe à peu près stable sur les dix dernières années. Ddu coup, nos réunions réseau s'éternisent et on échange beaucoup sur nos pratiques. Par exemple, l'institut de Serre a introduit la phrase du jour, elle a dit : « J'ai fait ça, ça marche bien ! » On va le décliner dans

nos classes si ça marche bien. C'est plein de petites choses comme ça qui font que la classe tourne bien et que les enfants progressent et sont de plus en plus autonomes.

C : Vous voyez d'autres compétences que vous avez développées ?

AL : Je dirais... la prise de parole dans le groupe classe qui est forcément modulée par le groupe avec lequel on est, quand est-ce qu'on s'adresse au groupe entier, ou après, selon les groupes...

C : Votre réseau, il est informel ?

AL : Complètement ! Ce qui nous rassure c'est qu'il existe depuis 25 ans et les nouveaux enseignants qui sont arrivés sont contents, quand ils sont nommés en classe rurale et qu'ils ne sont pas du coin. Hop, je vais appeler le collègue, il va me donner la réponse, comment je m'y prends. Ce n'est pas qu'une aide pédagogique. A tout moment, je peux dire, j'appelle le collègue, il saura me donner la réponse, ça peut être le numéro du médecin scolaire, des choses très pratiques mais qui sont importantes. Ça rompt complètement l'isolement. Sur les enseignants qui ont été nommés sur ce réseau, il y a ceux qui pour des raisons personnelles avaient déjà un conjoint en ville et du coup sont partis, mais il y en a beaucoup qui sont restés. Ceux qui sont restés sont ceux qui dynamisent le réseau maintenant. Ils ont dû y trouver quelque chose qui correspondait bien à ce qu'ils attendaient. Et les projets, c'est aussi fonction des enseignants et de ce que chaque enseignant apporte quand il est nouvellement nommé. C'est plus sur l'humain que les projets vont se développer que sur le territoire vraiment. Mais après, notre groupe d'instit est inscrit dans le territoire parce que les enseignants sont impliqués dans la vie locale par ailleurs. Par exemple, je prends St Etienne de Serre, il y a une association qui propose des concerts de musique classique, l'intervenant vient dans toutes les écoles du réseau présenter la musique classique aux enfants. On organise des échanges par rapport à ça. Au départ, ça peut paraître ponctuel mais on essaie de mutualiser les ressources que chacun a dans son village, pour en faire bénéficier l'ensemble des enfants du réseau. Et c'est ça qui est intéressant. A St Julien du Gua, il y a un parent qui écrit des romans de littérature jeunesse, bon, on a fait tout un travail sur ses livres et on a rencontré ce parent parce qu'il habitait à St Julien du Gua. Sinon, on n'aurait pas forcément travaillé sur ses livres. On prend en compte ce qu'il y a sur le territoire pour le proposer aux enfants.

C : Vous utilisez quand même beaucoup les personnes ressources du territoire ?

AL : Oui, c'est vrai. Parfois, quand il y a une manifestation dans un village, par exemple le festival des glaneurs d'images à St Julien du Gua, l'association nous a donné des flyers pour qu'on les mette dans les cahiers, de liaison. Je ne sais pas si c'est institutionnel ou pas. Toutes les associations, quand elles veulent faire connaître quelque chose, une manifestation, on ne se pose pas de questions, on met les flyers dans le cahier de liaison et après les parents peuvent les week-ends les amener. Il n'y a pas de rétention d'informations. Au contraire, on la diffuse par l'école.

C : Vous faites plein de choses en fait avec et pour le territoire !

AL : Oui, on fait plein de choses ! Mais on ne s'en rend pas forcément compte quand on a le nez dedans !

C : Vous développez des compétences qui sont bien à côté des compétences d'un enseignant tel qu'on pourrait l'imaginer, c'est très élargi.

AL : Comme moi, je n'ai fait que ça, je n'ai pas forcément le recul nécessaire pour le voir. Je le vois un peu dans les yeux de ma collègue cette année qui arrive de Paris et qui me dit : « Mais tu ne fais pas ça ! Ce n'est pas notre rôle de faire ça ! » Ben si, on fait ça, c'est comme ça.

C : Vous avez des exemples de choses qui ont été choquantes pour elle alors que pour vous, c'était naturel ?

AL : Pas à ce propos là. Mais la mairie fait un journal par exemple et elle intègre à chaque fois un article qu'on a fait à l'école. Elle pensait que ça ne faisait pas partie de notre rôle d'écrire des articles pour aller dans le journal communal ! Ou bien, comme il y a un centre aéré à l'école, on est tout le temps en train d'aller dire au centre aéré : « Tiens, ... » Mais pour elle, ce n'est pas le rôle d'un enseignant de sortir de la classe et d'aller dire : « Tel enfant a la grippe, il ne sera pas là ce soir... »

C : Elle a eu des surprises ?

AL : Ouh, la, la, oui, elle a eu des surprises ! Et encore, elle venait en vacances sur le coin ! Dans la classe rurale, ça fait une ambiance un peu familiale. Les enfants, ce ne sont pas nos petits mais il y a quelque chose de cet ordre là qui se joue, qui peut surprendre un enseignant qui n'est pas dans cette relation là. Mais je ne dis pas que c'est bien d'être dans cette relation là, un peu familiale.

Entretien avec Delphine,

Enseignante en cycle 1 (et CP l'après-midi) à St Pierreville.

Présentation de la thèse et de l'entretien

C : Est-ce que vous voulez bien m'expliquer votre parcours personnel, l'école que vous avez connue en tant qu'élève, vos études, votre parcours en tant qu'enseignant et qu'est-ce qui fait que vous êtes là, à l'école de St Pierreville aujourd'hui et ce que vous avez ressenti en arrivant.

D : Alors, mon parcours, c'est bien compliqué. J'arrive de Paris, Paris intra muros. J'ai toujours vécu à Paris, je suis allée à l'école à Paris, dans le 5^{ième}, puis après au lycée Henri IV, ensuite à l'université à Paris V, c'est l'université René Descartes à Malakoff, je faisais du droit à l'époque. Après, j'ai basculé sur autre chose parce que ça ne me plaisait pas. J'ai oublié de dire aussi, c'est important, ma mère est enseignante, ma grand-mère est également enseignante et donc moi, au départ, je ne voulais pas être enseignante. Comme quoi... ! Donc, après les deux ans de droit, je me suis rendue compte que ça ne plaisait pas plus que ça, je suis partie un an en Allemagne. Quand je suis revenue, j'ai commencé à enseigner dans une école privée. Au bout d'un moment, je me suis dit qu'il faudrait bien que j'ai le concours, je suis retournée à la fac faire une licence de lettres modernes et puis j'ai passé le concours que j'ai eu, sur l'académie de Versailles. J'ai été envoyée dans un département en banlieue parisienne, j'ai été dans l'Essonne, dans le 91.

C : En Allemagne, vous faisiez quoi comme activité ?

D : J'étais jeune fille au pair, dans une famille.

C : Et l'école privée dans laquelle vous avez débuté, est-ce que c'était une école privée confessionnelle ou école privée dans laquelle on développait des pédagogies particulières ?

D : C'était une école privée hors contrat, ce n'était pas catholique. C'était surtout une population d'enfants d'artistes, on avait beaucoup d'enfants de comédiens, de chanteurs, c'était vraiment axé là-dessus. Il n'y avait pas de pédagogie particulière, c'était juste que ces gens voulaient que les enfants se retrouvent entre eux. C'était une très bonne expérience parce que c'était un public de parents assez pointilleux. Ce n'est pas qu'ils suivent particulièrement leurs enfants mais ils suivent le programme. Moi, je débutais et ça a été

une très bonne expérience. Et puis, l'école a fermé, j'ai passé le concours. Et j'ai commencé en ZEP, dans l'Essonne à Massy. J'ai fait 6 ans de ZEP dans l'Essonne.

C : Ça a dû être une sacrée rupture entre l'école privée, favorisée de Paris et les écoles de ZEP ?

D : Non, pas plus que ça. A l'Ifm, on nous envoyait en stage en ZEP. Quand on passe le concours sur cette académie, vu qu'il y en a pas mal, des ZEP, on fait des stages, on est vraiment préparé à enseigner. A l'époque, on avait trois stages de trois semaines et on avait un stage axé essentiellement sur la pratique de l'enseignement en ZEP. On était bien préparé. Et moi, de toute façon, c'est ce que je voulais faire. Non, ça a été des années... c'était très intéressant.

C : Qu'est-ce qui vous a semblé particulièrement intéressant ?

D : Le travail d'équipe, très bonne ambiance parce qu'il y avait des soucis assez importants avec les familles. Les enseignants étaient très soudés. Quand c'est dur avec les enfants, on se serre les coudes. Et puis un travail à côté de ça de projets, on travaillait par projets, on sortait énormément les enfants, il fallait les éveiller à l'art, donc, des musées. On a fait aussi des classes de découvertes, avec des enfants émerveillés, on ne peut pas s'imaginer... Je me rappellerai toujours d'un : il voit passer une poule et il dit : « C'est quoi, ça ?! » Il n'avait jamais vu une poule ! Ça paraît incroyable ! Moi, j'ai des souvenirs d'années de ZEP, franchement... Bon, j'ai arrêté au bout d'un moment, parce qu'au bout d'un moment, ça use, au niveau des enfants et de ce qu'ils nous ramènent de chez eux. Ce sont des problèmes..., c'est lourd. C'est lourd à gérer et puis, au bout d'un moment, on n'en peut plus des enfants qui souffrent. On a besoin de décrocher. Donc, j'ai demandé ma mutation à Paris...

C : En espérant trouver une population moins difficile, c'était ça votre idée ?

D : Non, je suis allée en ZEP encore, mais je pensais que ce serait des ZEP plus faciles. Et ça a été une grosse erreur, c'est loin d'être des ZEP plus faciles, au contraire, c'était une ZEP beaucoup plus difficile. J'y suis quand même restée trois ans parce que le travail en ZEP, c'est un travail tellement riche, les gamins sont tellement attachants, les familles attendent tellement de l'enseignant et ce qu'on peut apporter à leurs enfants que ... Bon, j'y suis restée trois ans et au bout de trois ans, enfin, entre temps, j'ai eu aussi mes filles... ce qui fait que ça change beaucoup de choses. Alors, j'ai demandé ma mutation pour une école plus calme, enfin, dite plus calme. Je suis allée dans le XIV^e, où j'ai fait un an. Et puis après avec mon

conjoint, on a décidé de ... Lui, il est ardéchois, de St Sauveur, il a voulu retourner vers sa famille, donc on a décidé de partir, voilà.

C : St Sauveur, vous y veniez dans la famille de votre conjoint, vous connaissiez ?

D : Oui, je connaissais. Et moi, pendant les vacances, je venais à Marcols, ma mère avait une colonie de vacances. Donc, j'y viens depuis que j'ai 15 ans. Donc, l'Ardèche, je connaissais, je ne suis pas arrivée dans un coin que je ne connaissais pas du tout.

C : Vous connaissiez en vacances...

D : En vacances, disons que quand j'étais à l'université, j'y passais de juin à octobre, donc pratiquement 6 mois. Et puis, on y venait à chaque période de vacances. Donc, c'est sûr, on n'y vivait pas mais bon, finalement... Les gens disent beaucoup ça, mais en fait, ça n'a pas tellement changé : que j'y vive ou que j'y vienne comme je venais, pour moi, ça n'a pas changé. Les gens, je les connaissais et puis les gens me connaissent aussi un peu.

C : Est-ce que ça a changé votre style de vie, votre vie culturelle ?

D : Somme toute, Paris, avec mes deux filles en bas âge, j'avoue que ces 5 dernières années, on ne sortait pas tellement. Non, ça ne m'a pas changée. Je n'ai pas eu de coupure, comme on pourrait dire : elle était en ville, elle vient ici... Je n'ai pas connu ça parce que j'ai vécu de nombreuses années où je venais, je restais longtemps. J'ai appris à connaître les gens, qui me reconnaissent donc. Et depuis toujours, je savais que je viendrai vivre ici. Ça faisait partie d'un projet de vie à plus ou moins long terme mais depuis l'âge de 20 ans, je savais que j'avais envie de vivre ici. Ça s'est fait lentement, mais ça s'est fait ! Ce n'est pas comme quelqu'un qui aurait eu un dégoût de la ville, moi, je n'ai pas de dégoût de la ville, je ne voulais pas changer radicalement de vie pour une philosophie de vie ou quoi que ce soit. Non, c'est que je savais depuis longtemps que je voulais vivre ici.

C : Qu'est-ce qui vous a attiré ?

D : Paris, j'adore ! Mais ce qui était difficile sur Paris et c'est pour ça que j'ai accéléré un peu les choses, c'est qu'en ayant deux enfants en bas âge, en particulier, la première, à l'école, ça ne se passait pas très bien. J'habitais un quartier qui n'était pas facile et au bout d'un moment, on s'est rendu compte qu'elle n'allait pas à l'école l'esprit libre, elle avait peur parce que c'était dur. C'est une des raisons pour lesquelles on a décidé de quitter, parce que, aussi, la vie à Paris demande des moyens qu'on n'avait pas. Vivre dans Paris, ça nous était impossible donc on vivait en banlieue et pour la petite, ce n'était pas...

C : Vous vouliez pour vos enfants une scolarité, une enfance plus apaisée que ce que la ville pouvait apporter ?

D : Oui, on aurait pu choisir ailleurs mais l'Ardèche, c'est parce que mon conjoint est de St Sauveur et moi, je connaissais. On a choisi un endroit où on n'était pas complètement perdu. C'était pour les filles, surtout la première et aussi, parce qu'on en avait tous les deux envie. On ne s'est pas sacrifié.

C : Est-ce que la vie, ici, est à la hauteur de vos attentes ?

D : Oui, on ne remet jamais en question ce choix. Elles sont bien à l'école. Moi, je me plais à l'école aussi... Peut-être qu'on retournera en ville un jour quand elles seront plus grandes peut-être, mais pour l'instant, non. En plus les filles, il y a leur grand-mère...

C : Votre collègue me disait que vous ne conduisiez pas, ce n'est pas un obstacle, ici, ça va ?

D : Non, j'ai réglé la question, maintenant, j'ai une petite voiture sans permis, donc je peux venir ici. Et puis, c'est peut-être le seul point où il va falloir que je m'adapte, qui me change de la vie à Paris, je savais, de toute façon qu'il fallait que je passe le permis. Mais, là, il faut vraiment que je le passe. Bon, c'est la seule chose où il faut que je m'adapte.

C : Vous aviez votre expérience de ZEP, qu'est-ce que vous connaissiez avant de venir de l'école rurale ?

D : Rien !

C : Vous aviez une représentation ...

D : Oui, j'ai parlé avec des collègues d'ici, qui m'ont dit un peu comment c'était, mais entre ce qu'on dit et une fois qu'on est maître dans la classe, c'est complètement différent.

C : Justement, est-ce qu'on peut parler de ça ? Vous vous représentiez les choses comment et vous avez découvert quoi ?

D : Déjà, le souci que j'ai eu, c'est que moi, j'ai une pratique sur les élémentaires. Et là, je suis en maternelle, donc, il y a un travail qui est difficile : passer des CM1, CM2 à des toutes petites sections à grandes sections, ça a été le grand écart.

C : Ça aurait pu se passer à Paris aussi, ce changement !

D : Si ce n'est qu'en ville, je n'aurais pas choisi la maternelle. En ville, on choisit. Même ici, mais disons que, là où on choisit plus, c'est que si on veut un niveau, on peut être envoyé très loin. Alors que, moi, en ville, je postule pour des élémentaires, je suis sûre d'en avoir une pas trop loin. Donc là, mon premier poste quand je suis arrivée en Ardèche, j'ai été nommée à Guilhaud Granges, en ville. Et quand je me suis rendue compte que c'était

impossible à faire tous les jours, vu que je n'ai pas le permis, j'ai demandé mon changement et ils m'ont envoyée ici à St Pierreville, j'ai eu de la chance. Mais arriver en maternelle alors que je n'avais pas du tout d'expérience de maternelle, ça a été la chose difficile : ça n'a pas été l'école rurale en soit, ça a été que je changeais de niveau. Je passais d'enfants de 10-11 ans à des enfants de 2 ans ½, 3 ans. C'est ça, pour moi, le choc ! L'école rurale, une fois qu'on a compris le système de plusieurs niveaux, parce que, c'est ça, en fait, c'est le travail à plusieurs niveaux ! On s'adapte mais vraiment la grosse difficulté pour moi, c'était d'être en maternelle. Sinon, au niveau de la représentation que j'avais de l'école rurale, j'en avais sur un niveau CP, CM2, je n'en avais pas sur les petits. Pour dire la vérité, je n'ai même jamais imaginé être en maternelle !

C : Comment vous voyiez l'école rurale, avant d'y être, sur la classe élémentaire ?

D : Je voyais du multi niveaux, des enfants qui ... j'en ai plutôt une vision positive dans le sens où, le fait qu'il y ait plusieurs niveaux, ça permet à certains enfants, enfin aux enseignants de moduler, on peut leur donner un travail de CM1, même s'ils sont en CM2... les grands peuvent aider les plus petits, moi, j'avais une idée comme ça, de partage ! Les enfants des petits niveaux peuvent entendre ce qui se passe dans les grands niveaux, non, j'en avais une idée assez positive, je trouvais que c'était bien de travailler sur la coopération, de travailler sur l'aide aux autres, voilà, c'était ça. Maintenant, je n'avais pas plus réfléchi...

C : Donc, ça, c'était votre représentation. Et puis, la réalité, les maternelles...

D : Oui, ça, le choc ! Passer des CM2 avec un programme à des maternelles, ça a été... la première semaine, je me suis dit : « Ce n'est pas possible, je n'y arriverai jamais ! »

C : Vous avez combien d'élèves ?

D : 14 Mais bon, les maternelles, on ne peut même pas s'imaginer : ils viennent, ils repartent, ils arrivent entre 8h20 et 9h mais ils peuvent très bien repartir à 11h30 ! Ça demande une gestion pédagogique ! En plus, ils dorment, d'autres ne dorment pas... enfin, voilà ! Pour moi, ça a été... oui, le choc !

C : Donc, le fait qu'ils soient petits, pas de programmes et le fait que personne n'est vraiment au même rythme ?

D : Oui, voilà, le rythme et puis des préparations : on prépare pour les PS, les moyens, les GS, les CP que j'ai l'après-midi, ça demande une organisation... Et au départ, c'était la panique, oui, la panique ! Même en ville sur une maternelle avec trois niveaux, ça aurait été pareil. Ce n'est pas que c'est l'école rurale, c'est lié au fait que je ne connaissais pas la maternelle.

C : Plus sur l'aspect « rural », maintenant, est-ce que les parents d'élèves ont une autre culture, un autre rapport à l'école que ce que vous avez connu à Paris, ou pas ?

D : Moi, je n'ai pas d'expérience en ville, à part une année, mais bon, de classe hors ZEP. Et la ZEP, on a des liens avec les parents qui sont complètement différents des autres écoles.

C : Qu'est-ce qui est particulier en ZEP ?

D : Il y a certains parents qui ne viennent jamais à l'école, on est obligé de trouver les moyens de les faire venir à nous, c'est difficile, ce n'est pas le cas ici. Les parents viennent, surtout en maternelle. En ZEP, comme on essaie de faire venir énormément les parents à l'école, il va y avoir des choses pour les attirer : ça va être des remises de livrets, des spectacles... Et donc, au bout d'un moment, on se crée des liens avec les parents que j'ai retrouvés ici. Ils arrivent avec des gâteaux, les parents sont très demandeurs de l'école en ZEP. Puisque c'est des populations immigrées, pour certains, ça représente pour leurs enfants la possibilité d'arriver à quelque chose. Le contact avec les parents, d'où je viens, on l'avait déjà énormément. Ici, les parents, je les vois aussi, ils s'investissent dans l'école. Non, je n'ai pas eu de changements, je n'ai pas vu plus d'investissement des parents en école rurale qu'à Paris. Ce qui m'a plus changé, ce sont les aides apportées aux enseignants. Quand on avait un souci avec un enfant, il y avait toute une machine derrière, ici, on est quand même un peu seul. Le RASED, il n'y en a plus. Quand j'avais un souci avec un enfant, je descendais à la récréation, j'appelais la psychologue, deux jours après elle était là, même dans l'après-midi. Ici non !

C : Vous parliez de la richesse du travail en équipe en ZEP, ici, sur l'équipe, vous êtes...

D : On est deux ! Ça, ça change. Il y a moins d'idées... C'est vrai, plus on est, plus des idées viennent... Sur ça, ça me change énormément aussi. Et aussi, vivre avec les autres, parce que, quand on est 5 ou 6 adultes, il faut apprendre à vivre avec l'autre, accepter les idées des autres, discuter. Mais eux, enfin dans la région ici, ils ont quand même pallié à ce souci-là puisqu'on se réunit en réseau. Ils ont quand même réussi à trouver une solution, ils se voient, il y a un projet en commun, ils pourraient très bien être seuls dans leur classe... Non, vraiment, c'est ma première école ici, je trouve qu'ils sont motivés, ils discutent, ils proposent des idées, j'ai retrouvé ça. Mais au quotidien, c'est vrai qu'on n'est que 2. Ici, le fait d'avoir un souci avec un enfant, de ne pas pouvoir réunir vite une équipe, en discuter, « Comment on fait pour trouver une solution ? Ah oui, tu n'y arrives plus... Envoie-moi

l'enfant de temps en temps... » A deux, sans personne qui vient, ça manque. C'est vraiment dommage. On se sent vraiment un peu seul.

C : Toutes les ressources que vous trouviez dans l'équipe, est-ce que vous les retrouvez dans le réseau d'enseignant ?

D : Sur le projet, le gros projet annuel qu'on a, oui. Mais dans mon quotidien, je m'aide beaucoup de livres que j'ai achetés.

C : C'est une démarche personnelle ?

D : Oui. C'est dommage aussi parce que, quand on a des collègues du même niveau, déjà, on peut travailler les deux classes ensemble. En plus la collègue peut donner des idées, surtout pour quelqu'un qui débute. Là, moi, je me suis retrouvée toute seule dans la classe, ben... je ne sais pas si ce que fais, ça va. Je n'ai pas de points de comparaison.

C : Vous aimeriez en débattre avec quelqu'un ?

D : Non ! J'ai appelé des copines à Paris qui ont des maternelles, voilà comment j'ai résolu le problème. Mais c'est dommage : quand dans une école, il y a plusieurs classes, il y a ce côté là où si on est un peu fragile, on peut compter sur la collègue qui a à peu près le même niveau. Et c'est rassurant en fait. Mais bon, voilà, ça n'a pas été une souffrance... Si, pendant une semaine si, j'ai paniqué, j'ai dit : « Tous ces enfants avec tous ces niveaux, ces niveaux différents... » Après, j'ai pu discuter avec une collègue qui est à Gluiras, elle m'a bien calmée. Elle m'a dit : « De toute façon, la première année, ça ne sera pas ... tu feras ce que tu peux. » Et puis elle m'a donné quelques pistes. Mais il a fallu que je me repose sur quelqu'un, quelqu'un qui avait de l'expérience.

C : Et les conseillers pédagogiques ?

D : J'arrivais, c'était un peu dans la panique, je n'ai pas pensé aux conseillers. Après, j'ai été inspectée donc il m'a donné des pistes. Mais le conseiller pédagogique, bon... On peut l'appeler une fois, deux fois, mais quand au quotidien on a un souci, on ne peut pas... C'est la grosse différence, pouvoir compter sur des collègues de même niveau, c'est ça qui change.

C : Ça vous a changé et ça vous a manqué...

D : Oui, mais moi, j'ai l'habitude d'un système où on communiquait vraiment entre profs.

C : Pour en revenir aux parents : vous disiez que vous aviez cette pratique de faire venir les parents à l'école. Culturellement, ça doit être différent : les histoires sont différentes... Comment vous êtes-vous adaptée à la culture portée par les parents ?

D : Déjà, ici, il y a beaucoup de gens qui ne viennent pas d'ici. Beaucoup viennent de la ville, je pense. Je n'ai pas senti... dans la pratique, il n'y a pas de ... ça n'a pas été plus ou moins difficile. Il n'y a pas ... peut-être parce que je connaissais avant. Si j'étais arrivée aux Antilles, que je ne connais pas du tout, peut-être que ça aurait été plus difficile. Mais là, je n'ai pas senti de différences culturelles... Quand on discute avec les parents, on parle des enfants, mais je n'ai pas senti de différences. Les rapports que j'entretiens avec les parents, ça reste autour des enfants.

C : Il n'y a pas de mélanges entre votre vie personnelle et votre vie professionnelle ?

D : Non !

C : Vous le souhaitez ou vous ne le souhaitez pas ?

D : Euh... C'est peut-être lié au fait que j'habite St Sauveur, que j'arrive et que je ne connaissais pas grand monde, non, on ne se voit pas du tout en dehors. Si, peut-être une fois, une famille, mais ce n'est pas plus que ça.

C : Vous ne souhaitez pas créer des liens personnels avec des familles ?

D : Non. J'essaie de rester la maîtresse et puis voilà. Parce qu'après, je n'ai jamais tenté... C'est peut-être lié au fait que j'ai connu des parents avec des difficultés et qu'il fallait une certaine distance, je n'ai jamais eu de contacts avec les parents en dehors. En plus, moi, j'enseignais, mais j'habitais loin. Ce n'est pas que ça me gêne plus que ça, c'est que ça ne m'est jamais arrivé. Ce n'est pas un refus mais ça ne s'est pas fait.

C : Est-ce que les enfants amènent en classe une anecdote qui s'est passée chez eux, un objet de la maison, un objet ramassé dans la nature...

D : Ce qui m'a amusée, une fois, c'est en début d'année, je demande aux enfants s'ils veulent des coloriages. Moi, je m'attendais à ce qu'ils demandent un camion, une auto, des trucs comme ça et il y en a un qui me dit : « un sanglier ! ». Là, je me suis dit : « Delphine, tu n'es plus au même endroit ! Ils te demandent un sanglier, jamais en ville, on m'aurait demandé un sanglier ! » Mais voilà, c'est la seule fois où je me suis dit... quand même ! Mais sinon, ils viennent avec des anecdotes : « Papa est allé à la chasse. », des trucs comme ça.

C : Est-ce que vous l'utilisez en classe ?

D : C'est au moment du regroupement, on en parle. On parle beaucoup de ce qu'ils ont fait le weekend, de leur vie. Sinon, à réutiliser, on a beaucoup travaillé cette année sur ce qui concerne la rivière.

C : C'est le projet avec le PNR ?

D : Oui, voilà. Donc on a énormément travaillé sur les animaux de la rivière et on est vraiment resté sur ça.

C : Vous y connaissez quelque chose, vous, sur les animaux de la rivière ?

D : Non, pas du tout !

C : Comment vous avez fait alors ?

D : J'ai lu ! Et d'ailleurs, j'ai acheté ça (un livre sur la rivière) et je lis, histoire d'en savoir quand même un peu plus qu'eux ! Et puis, quand ils savent plus que moi, je leur dis : « Ah, oui, c'est vrai? » de toute façon, ils savent que je ne suis pas d'ici donc, ils m'expliquent les gamins...

C : Les enfants de la classe prennent en considération le fait que vous n'êtes pas d'ici, vous le voyez, comment vous le remarquez ?

D : Déjà, le fait que je ne sois pas de St Pierreville mais que j'habite St Sauveur, ça fait quelque chose. Ils me disent : « Tu vois, on trouve ça ici, ils m'expliquent ». Comme ils connaissent plein de choses, j'emmagasine et puis voilà. C'est ça qui est bien, c'est que j'apprends en même temps qu'eux et en particulier pour la rivière, il faut le dire clairement, je ne savais rien.

C : Est-ce que vous aviez cette posture là, en ZEP aussi, de vous mettre en situation d'apprendre en même temps que vos élèves ?

D : Oui. Je pense que c'est en ZEP que j'ai appris ça, d'ailleurs. Parce qu'ils arrivaient avec leur culture, leur pays et il ne s'agissait pas de dire : « Non, ça ne m'intéresse pas ! » Et puis non, ça ne me serait même pas venu à l'esprit.

C : Ça vous intéresse de vous ouvrir à des cultures différentes ?

D : Oui, vraiment et c'est pour ça que j'aimais particulièrement la ZEP aussi. Par exemple, ils vont en vacances au pays, ils reviennent, ils racontent des trucs. Ici, c'est plus petit mais c'est un peu pareil, quand ils vont à la mer, ils reviennent, ils me racontent. Quand ils vont sur le plateau, je ne connais pas le plateau, enfin, un peu, ils vont ramasser des jonquilles, des machins. Je leur demande : « C'est où exactement ? » Ce n'est pas aussi loin mais ça reste la même démarche : les faire parler. Mais vous savez, honnêtement, toutes les maîtresses font ça, même si on est en ville.

C : C'est aussi une histoire de considération pour une culture peut-être plus modeste...

D : Je ne suis pas arrivée ici avec des prétentions de la ville, vous voyez ?

C : Vous ne portez pas un regard de pauvreté culturelle sur le monde rural ?

D : Non, moi, les petites histoires du pays, j'adore ça. C'est le côté sympa de l'enseignement, c'est qu'on peut prendre des moments comme ça, où on discute ; ce sont des moments importants dans la classe : on prend notre temps, on discute du pays, de la chasse. Bon après, je comprends ou je ne comprends pas ce qu'ils me racontent. Quand ils me parlent des tracteurs et des machins, j'avoue que je n'y connais rien, mais voilà, on en parle. Et ils sont contents parce qu'ils expliquent, même les tous petits. Ils prennent le temps de le faire. Après, quand on sort à l'extérieur et qu'ils découvrent des trucs que moi, je ne connais pas, ils montrent à tout le monde. Et j'apprends ! Franchement, quand on a commencé ce projet cette année, je suis allée vite acheter un truc, je me suis dit : « Il ne faut pas que je sois complètement ridicule non plus, complètement niaise et ne rien savoir ! Il y a aussi un peu d'orgueil ! Je suis la maîtresse quand même ! » Et je me disais en rentrant chez moi : « Ma pauvre Delphine, comment tu as pu passer des années à venir ici et ne rien savoir de la faune, de la flore ! » A part les écrevisses, je ne connaissais rien, c'est fou quand même ! Mais même les arbres le long de la rivière. On a un collègue, il s'y connaît bien et un jour, on a fait une sortie, il nous a expliqué et je me disais, « C'est fou de ne pas connaître à ce point là ! » J'ai appris avec eux et franchement, je ne regretterai pas cette année que j'ai passée ici.

C : En dehors de la classe, est-ce que du coup vous vous êtes investie à titre personnel dans une meilleure connaissance du territoire, nature, histoire, religion...

D : Je connaissais en arrivant à St Pierreville, l'histoire locale. Pour moi, ça n'a pas été que de la nouveauté, Ardelaine, j'ai connu le début. A St Pierreville, ça faisait huit ans que je n'étais pas revenue, mais oui, l'histoire locale m'intéresse mais depuis longtemps, ce n'est pas parce que j'enseigne ici.

C : Est-ce que vous observez des différences entre les enfants et les parents nouvellement arrivés et ceux qui sont de souche ardéchoise ?

D : C'est difficile. Je réfléchis, j'ai l'impression que j'ai beaucoup d'élèves où les parents ne sont pas nouvellement arrivés mais ne sont pas forcément de souche ardéchoise. Je ne vois pas de différences, en apparence. Après, moi, je suis la maîtresse, je les vois six heures par jour mais pas plus. Il y a des enfants et des parents qui ont une vision de l'école pas forcément la même que nous : c'est-à-dire qu'ils aimeraient une école plus à la découverte des choses. Nous, on est peut-être pour certains un peu trop strict. Mais c'est une impression.

C : Par rapport à des parents nouvellement arrivés ?

D : Oui, voilà, certains aimeraient plus de travail sur la découverte des choses, les plupart des familles ont connu autre chose que St Pierreville, ils ont donc des attentes par rapport à l'école.

C : Comment vous vivez ces attentes des parents ? Est-ce que vous vous sentez libre dans vos choix pédagogiques ou bien vous avez l'impression que les demandes des parents influencent vos pratiques ?

D : Alors... je dirais que je me sens libre, oui. Mais que quand même, il a fallu que je m'impose, dans le sens qu'il a fallu que je montre quand même que j'étais la maîtresse.

C : Comment vous avez fait ça ?

D : Je ne sais pas, ce n'est pas de la critique, mais c'est plutôt lié... Ce qui est difficile, quand on arrive dans une école, mais c'est partout je pense, c'est qu'on instaure de nouvelles « règles ». Et c'est sur ça qu'il a fallu que ... Par exemple, j'ai choisi de travailler sur le thème du loup, il a fallu que je dise que je faisais ce thème là, même si la petite de 2 ans ½ a peur des loups. Voilà, c'est plutôt ça. Sinon, j'ai vu des parents qui suivent leurs gamins.

C : Vous avez d'autres souvenirs de moments où vous avez dû vous imposer ?

D : Il a fallu, pas m'imposer, mais m'expliquer. Vous voyez, par exemple sur le système que j'utilise, les points : tous les parents ne comprenaient pas, ça pouvait apparaître comme une ... Quand ils sont sages, c'est vert, quand ils sont moins sages, c'est bleu. On peut se dire que c'est de la sanction pour de la sanction. Quand ils ont des points verts, ça leur permet d'acquérir quelque chose, c'était l'ordinateur, ils peuvent aller sur l'ordinateur. Donc, forcément, ceux qui ont les points bleus sont sanctionnés. Là, il a fallu que j'explique que ce n'était pas arbitraire, que ce n'était pas pour sanctionner, que ce n'était pas pour les punir.

C : Est-ce que vous avez l'impression que l'école rurale, plus qu'une école ailleurs, a des liens avec le territoire plus forts, qu'elle est plus ancrée sur le territoire ?

D : Non, il n'y a rien qui me vient à l'esprit.

C : Il n'y a pas de parents qui interviennent dans votre classe ?

D : Non !

C : Qui interviennent pour raconter des histoires, pour parler d'un métier ?

D : Ah, je vois ce que vous voulez dire ! Non, ça ne s'est pas fait mais si j'étais restée là, peut-être oui, je leur aurais peut-être demandé de parler des métiers. Non, ça ne s'est pas fait mais ça aurait pu se faire.

C : Vous n'êtes pas opposée à ce que des parents entrent dans la classe en collaboration, presque, avec vous ?

D : Non, au contraire, ça m'avait traversé l'esprit de demander à certains de venir parler de certains métiers particuliers : comme les enfants sont passionnés par les tracteurs, les trucs comme ça.

C : Mais, vous perdez votre poste là ?

D : Oui, je vais à la Voulte, je retourne en ville. Dès le début, je savais que je n'étais là que pour un an.

C : Vous pensez que ça a freiné toutes vos initiatives, vos envies ?

D : Oui forcément, même inconsciemment. Je sais que les gamins, je ne les aurai pas l'année prochaine.

C : Est-ce que vous avez repéré des tâches, des compétences, des aptitudes, des choses que les enseignants sont amenés à faire dans une petite école rurale et que vous ne faisiez pas dans de plus grosses structures ?

D : Oh oui, alors là, déjà, dans une grande école, tout ce qui est administratif, on ne s'en occupe pas. Rentrer dans l'ordinateur le nom des élèves, tout ça, c'est le directeur. Remplir des papiers, oui, on signe mais c'est tout ! Jamais on n'envoie un courrier alors que là, j'ai dû aller à la poste envoyer des courriers. Mais tout, même quand on veut signaler un enfant, on passe par le directeur, surtout que les directeurs sont déchargés. Ça change tout ! Le contact avec l'inspection se fait très rarement, à part pour un souci personnel. Sinon, on passe par le directeur. Et même quand on rencontre un parent quand il y a un souci, celui qui fait tampon, celui qui prend les parents pas contents au départ, c'est le directeur. On n'est pas en contact forcément, même avec les parents s'il y a un problème, on peut être soutenu par un directeur. Ici, on est en première ligne.

C : Vous avez trouvé ça difficile ?

D : Non parce que je n'ai pas eu de problème. Mais si j'en avais eu... Il y a AL quand même, je ne suis pas directrice ! Mais rien que sur l'administratif, je vois qu'il faut renvoyer des choses, mais, je me suis demandée : « Mais pourquoi on fait ça ?! » Par exemple les heures qu'on fait, moi, jamais, je me suis occupée de ça. AL me dit : « Note-moi les réunions que tu as faites ? » Mais moi, je n'en sais rien, je n'ai pas noté enfin ! Pareil, pour monter des projets, le directeur, c'est lui qui se chargeait d'écrire les projets, enfin de mettre au propre et de transmettre à l'inspection. Il y a une chose aussi, en ville, on a des intervenants. Ici, les

grands avaient un intervenant musique mais nous, les petits, on n'avait rien. Et ça manque aussi, ça. Nous, on avait arts plastiques, langues, musique, ça veut dire que ça amène quand même quelque chose, des connaissances qu'en tant qu'institut, on n'a pas forcément. Et ça, je trouve vraiment que c'est quelque chose qui manque. Il n'y a pas d'air qui arrive. Enfin, je n'arrive pas à m'exprimer... Les enfants me voient et me voient, voilà. Tout ce que je fais de bien, ça va aller mais on se trompe en tant qu'enseignant, il y a des séances qui ne marchent pas, en particulier en arts plastiques, en musique. Quand il y a un professionnel qui vient, ça amène du nouveau chez l'enfant et donc de l'intérêt aussi.

C : Vous trouvez que les enfants ici manquent d'intérêt ?

D : Non, je les ramène beaucoup sur les animaux, des trucs vous voyez, qui vont ... Donc, ça va. Mais quand même, il y aurait un vrai prof d'arts plastiques, je pense qu'ils apprendraient des choses. Moi, je ne suis pas spécialiste, je ne peux pas leur amener ça. Vous voyez, faire des sons avec les petits, faire du djembé, des trucs que je ne sais pas faire et je suis sûre que ça leur apporterait quelque chose qui manque. En plus, on est éloigné, donc ils ne peuvent pas aller au musée. Franchement, des intervenants, c'est vraiment ce qui manque.

C : Du coup, est-ce que vous pensez que l'enseignement est de moins bonne qualité dans des zones isolées ?

D : Non, parce que les maîtres et les maîtresses sont obligés de... On se repose moins sur les acquis, on est obligé de le faire.

C : Ça ne joue pas sur la qualité de l'enseignement mais c'est plus exigeant pour les enseignants ?

D : Oui, voilà ! Mais pas au niveau de la qualité mais au niveau de, comment dire, de découvrir autre chose, la diversité. Vraiment, faire venir quelqu'un dans une classe, ça leur apporterait plus parce que ce sont des spécialistes et qu'ils maîtrisent. Ça manque, mais on fait avec. Ils travaillent en projet aussi, ça donne plein d'idées pour le projet de classe. Par exemple, là, je veux faire une fresque avec mes petits sur la rivière, si j'avais mon intervenant arts plastiques, il me donnerait des idées, des pistes. Parce que je trouve, pour les enfants, comme ils n'ont que moi et ma façon de faire, bon, sur une année, ça ne se voit pas trop, je pense que l'apport de quelqu'un d'autre redynamiserait un peu tout. Parce que sinon, il y a la distance. Si je veux aller au musée ici, c'est loin. Sur les sorties, c'est plus compliqué.

C : Dernière question, quand vous parlez du travail en projet en ZEP et du travail en projet ici, est-ce que vous parlez de la même chose ?

D : Non, parce que ce n'est pas le même public. Ici, on a travaillé sur ce projet rivière et l'eau en général. En ZEP, on travaillait sur des compétences de vivre ensemble, de maîtrise de la langue.

C : Mais c'était bien la même démarche, même avec des objectifs différents ?

D : Oui, la même démarche, un travail en équipe... oui, c'était pareil. Mais il y a beaucoup moins de moyens ici. En ZEP, on avait beaucoup d'aides financières. Mais il y a autre chose aussi, pour les petits, ils ont souvent leurs frères et sœurs dans l'école et ça les rassure. Je ne vois pas d'enfants qui viennent terrorisés à l'école. Il y a une chose aussi qui m'a étonnée, c'est quand je les accueille. Très souvent dans les écoles, on voit des enfants en train de pleurer et ici non. Ils viennent à l'école, dans la cour, ils n'ont pas peur. Ils sont repérés. Ça les aide, ils font trois ans en maternelle, l'année d'après, ils sont toujours dans les mêmes locaux, il n'y a pas la panique de découvrir la nouvelle maîtresse, les nouveaux locaux. Ça, c'est positif.

Entretien avec Dominique

St Etienne de Serre après la première journée d'observation.

Le début est pris dans une conversation à bâtons rompus, avant qu'on ne démarre l'entretien en bonne et due forme, sur un élève de CM2, fils d'agriculteur avec lequel Dominique est en conflit ouvert depuis plusieurs mois et qu'elle évite d'interpeler en classe pour ne pas envenimer la situation.

Il n'a pas confiance dans le savoir qu'on peut lui apporter dans le sens où, lui, ayant sa propre culture, qui va être basée sur des croyances, des vérités aussi sur les plantes, il connaît pas mal de choses. Il m'a fait un joli texte, à deux enfants d'agriculteurs, ils m'ont fait un joli texte sur un arbre qui ira très bien dans notre plaquette. Ils l'ont fait très rapidement. Mais par contre, s'il croit quelque chose, tu vas lui dire : « Non, ça, ce n'est pas vrai. » ou tu vas lui montrer sur internet que ce n'est pas vrai, il ne te croit pas. J'ai dû appeler son père dans la rue une fois pour une histoire de croisements d'ânes et de taureaux. Il me dit : « On peut croiser un âne et un taureau. » Je lui ai dit : « Non, ce n'est pas possible. » Il me dit : « Si, c'est vrai ! » Mais dur comme fer ! On a cherché sur internet. On a vu que c'était une légende, mais non. Il a fallu que j'aie arrêté son père dans son camion : « Laurent, il faut que tu expliques à ton petit ... » Mais le père le croyait aussi ! Moi, je croyais que c'était une plaisanterie du père. Alors, à Laurent, le père, je lui ai dit : « Non, ce n'est pas possible. Tu l'as vu ? » Avec le père, je n'y vais pas par quatre chemins. Il m'a dit « Non ». Alors, je lui ai dit : « C'est des blagues ! » Avec les adultes, tu vois le problème, alors tu imagines avec les enfants ! Tu ne peux pas mettre en doute la parole du père mais bon, c'est difficile. Il n'y a aucune confiance. Pareil avec notre intervenant (*sur le projet PNR sur la connaissance de l'écosystème rivière*). Je le voyais, il écoutait sur les plantes, il les connaît un petit peu mais avec lui, son vocabulaire d'ici, les noms des plantes d'ici, il les connaît en patois mais il ne les connaît pas très bien. C'est quand même ... il se trompera de plantes... je le voyais qui écoutait notre intervenant avec un petit sourire en coin et je l'imaginais très bien en train de se dire : « Toi, tu dis n'importe quoi ! » Il a posé une question lors d'une autre sortie : « Comment vous le savez, vous, l'âge qu'elle a, la forêt ? ! » Tu vois le genre des questions, ce n'est pas possible ! Comme s'il allait le prendre en défaut ! Bon, avec J., c'est difficile d'aboutir parce qu'il se braque. Mais tu vois, l'école, c'est violent, quand tu ne

comprends pas, ça te prend dans ton ego. Si tu lui dis : « Non, ce n'est pas bon ! », il va s'énerver, se mettre en colère, son truc, c'est de ronchonner dans son coin. Et moi, quand il y en a un qui fait ça, je ne le supporte pas. Je lui dis : « Allez, dis-le, qu'est-ce qu'il y a ? Il y a un problème ? » Ça finit toujours mal. Alors, là, c'est bon, J., on laisse de côté. Il fait ce qu'il fait, bon, il en fait un peu...

C : En observant, je me suis demandé s'il ne t'attendait pas quand même ?

D : Je lui dis : « Viens me voir, demande-moi ! » Mais bon, des fois, il peut passer une demi-heure le matin, il m'aura écrit trois mots. Alors ça, ça me met en rage. Le lendemain, je lui dis : « Tu avais une demi-heure ! Pendant une demi-heure, tu ne m'as RIEN écrit, mais qu'est-ce que tu as fait ? ! » Bon, B. (*élève de CE1 récemment arrivé de Tourcoing et très en décalage dans la classe*), c'est autre chose. C'est du mal être, un malaise. L'école, il n'est pas encore intégré, il a des manières d'urbain. Ce n'est pas forcément méchant. Je l'ai expliqué aux autres, c'est un peu un « chien fou ! » Les autres, plus ou moins, ils ont un peu assimilé ça, sachant que derrière, c'est aussi leur « tête de turc ». S'il y a une bêtise, ce sera B. c'est un cercle vicieux, il n'est pas sympa avec les autres, les autres ne sont pas sympas avec lui... Bon, sa maman va le mener chez un psy, on va voir ce qui va en sortir. La maman est assez ouverte de ce côté là mais quand elle l'a amené chez le psy à Privas, il lui a dit : « Il n'a rien, votre gamin, pourquoi vous me l'amenez ? » Elle a répondu : « Vous plaisantez, ça fait des années qu'on me dit qu'il y a un problème ! » Bon, elle va continuer mais quand tu as ce retour... !

Bon, que veux-tu savoir ?

C : Est-ce que tu peux me décrire ton parcours, ce que tu as connu comme élève, tes études, tes expériences professionnelles et ce qui t'a amenée ici ? Qu'est-ce que tu as ressenti en arrivant ici, comment tu t'es adaptée et surtout comment tu fais évoluer ton métier ?

D : Moi, je ne suis pas d'ici ! Je viens d'à côté de Marseille. Je ne suis pas enseignante, ce n'est pas ma première formation, j'ai une licence de chimie. J'ai travaillé en chimie et après, quand j'ai rencontré mon mari, on a travaillé ensemble dans une tout autre branche, dans le commerce, l'organisation de réceptions. On avait une entreprise à nous, on a travaillé pendant dix ans comme ça et c'est après que j'ai basculé. Au bout de 10 ans, ça n'a pas fonctionné comme on l'a voulu et moi, je voulais quitter ce rapport que tu as avec l'argent quand tu travailles dans le privé et surtout à ton compte. Tout est question d'argent, tout

doit être rentabilisé, avec ton banquier, avec tes clients, avec tes fournisseurs, ça, ça ne me plaisait plus. L'enseignement, il y a toujours une partie qui est en relation avec ta famille : ma mère était enseignante, c'est toujours un projet que j'ai eu en tête sans jamais le concrétiser. Ça a été l'occasion, j'ai commencé dans l'enseignement, j'avais une quarantaine d'années. Ça fait une bonne dizaine d'années. J'ai passé le concours sur Marseille, j'ai commencé en poste sur la région marseillaise, j'habitais un village près de Marseille et j'ai eu des postes dans des villages et des villes un peu plus importantes.

C : Il s'agissait de villages ruraux ou de villages périurbains ?

D : Des villages périurbains, des écoles normales où tu as tous les niveaux, j'ai fait du cours simple et du cours double au maximum. J'ai fait tous les niveaux. Au début, j'ai eu quatre niveaux sur quatre quarts de temps, j'ai changé à chaque fois de niveaux de classe. Après, on est monté dans le Vaucluse, j'ai changé d'endroit.

C : Qu'est-ce qui vous a fait bouger ?

D : Nous, on aime bien faire du vélo, se balader dans la nature et à partir du 15 juin, dans les Bouches du Rhône, tu ne peux plus circuler nulle part. On voulait des coins plus verdoyants, on est allé sur Pertuis, c'est une petite ville à la campagne. On s'est installé là pendant quatre ans et après, notre projet était un projet de maison, sachant qu'on avait des critères un peu particuliers de maisons : maison traditionnelle, en pierre, avec du terrain, un peu isolée. Donc, ça ne se trouve pas dans les Bouches du Rhône ou dans le Vaucluse. Ça peut se trouver mais à des prix exorbitants, on a cherché un peu aux alentours. On voulait de la montagne, mais pas trop. On ne connaissait pas du tout l'Ardèche, je n'avais jamais mis les pieds en Ardèche. En cherchant par internet, on a trouvé une maison qui nous plaisait, dans un endroit qui nous semblait super, on a acheté la maison et j'ai fait ma demande de mutation.

C : C'est donc un type de maison, un type de vie associé à cette maison qui a justifié votre arrivée ici.

D : Oui, un type de vie. Quand on a visité ici, on a concrétisé parce que c'était exactement ce qu'on cherchait : des endroits verts, une région plutôt verte avec de l'eau, mais pas de la haute montagne. La haute montagne, moi, ça me faisait un peu peur.

C : La distance de la vallée du Rhône, l'isolement ?

D : Ça ne nous dérangeait pas particulièrement. On le recherchait un petit peu, je n'ai jamais trop aimé la ville, je trouvais intéressant de m'en éloigner. Mon mari travaille en tant que

conseiller un peu partout en France donc il récolte trois quarts d'heure de plus de trajets mais il va un peu partout, en train ou en avion. Donc ce n'est pas gênant qu'on s'éloigne d'une ville.

C : Je suppose que sur votre vie culturelle, vos pratiques culturelles, vous avez changé ?

D : Oui, c'est obligé. Le théâtre, c'est à Privas, le cinéma, c'est à Valence. Bon, après, c'est un choix. Tu fais des choix de vie quotidienne et puis après, si tu veux aller au théâtre, on va même à Paris quand on veut voir quelque chose de particulier. On y était encore le mois dernier, tu vois, on préfère réserver un spectacle et ça fait une sortie... tu y vas moins, c'est clair. Ça ne me manque pas parce que je suis très simple au niveau de mes goûts. Ce sera le jardin, la balade, c'est plus ça qui m'attire. Après, au niveau culturel, il y a pas mal de choses qui t'entourent, les bouquins, par internet, tu as pas mal de possibilités qui font que tu trouves ce que tu veux. Je ne me sens pas appauvrie culturellement.

C : Ces paysages, les pentes, la route, les temps de déplacements, tout ça ne te gêne pas, maintenant que tu es là ?

D : Non, ça fait partie ..., tu vas croiser un chevreuil, tu as la neige, les couleurs, un coup, il y a des feuilles, un coup, il n'y en a pas, ce trajet de la maison, je l'aime bien, je le fais en vélo des fois ! Ça fait partie des plaisirs d'être ici. Bon, l'éloignement, ça te demande d'être un petit peu plus organisée, des courses tu en fais moins, tant mieux ! On cherche à être un peu plus autonome, à l'écart. Moi, la ville, au bout d'une heure, je trouve qu'il y a trop de monde, ça suffit. On cherche l'isolement, la tranquillité et de temps en temps, on sort.

C : Et ta rencontre avec le milieu agricole ?

D : Alors là, c'est assez rigolo parce que tu n'es pas briefée dans les IUFM comme Marseille sur le genre d'école qui peut exister. Moi, quand j'ai demandé les postes par ici, c'était la première fois que j'entendais parler de classe à plusieurs niveaux...

C : Quand tu es arrivée, tu as eu tout de suite ce poste ?

D : Oui, tout de suite.

C : Ton premier poste en Ardèche, c'était celui-là ?

D : C'est mieux que ça. Quand je suis arrivée en Ardèche, le poste était au mouvement. J'ai postulé sur le demi-poste de maternelle qui était ici avec le demi-poste sur St Michel de Chabrilanoux. Ça fait sept ans maintenant. A l'époque, tu avais ce ½ poste et personne ne le voulait. Et j'ai été titularisée sur le ½ poste de St Michel de Chabrilanoux. Du coup, j'ai travaillé pendant toute une année avec l'institut qui était là depuis 25 ans, avec qui je me suis

bien entendue et qui était vraiment très impliqué dans la vie locale, la fête, une figure au niveau du village, une référence. C'est dur d'arriver derrière. Mais bon, les gens sont gentils. Il m'a appris pas mal de choses, sur la façon dont fonctionne l'école.

C : Pour toi, la formation sur l'école rurale, c'est beaucoup ce collègue qui l'a faite ?

D : Oui, tout à fait. Pas tant au niveau du fonctionnement en classe parce que c'est chacun ses pratiques. Les choses, on les apprend au fur et à mesure, avec ce qu'on a envie de faire, ce qu'on a pas envie de faire, ce qui marche, ce qui ne marche pas. Par contre oui, sur le fonctionnement avec la mairie, le fonctionnement avec l'institution, tu es chargée d'école, tu as des choses à assumer, je n'avais pas de formation de direction. Tout ça, il me l'a appris. Pendant une année, j'ai fonctionné en binôme avec lui.

C : Quel a été ton ressenti en arrivant dans cette école ?

D : Pour moi, c'était le côté apaisé. Tu as vu la vue qu'on a ! J'ai trouvé ça super, ça m'a beaucoup plu. Ce n'est pas la difficulté du travail : bon, ça va, tu t'y fais petit à petit et puis tu ne mets pas tout en place la première année. Donc, là, j'estime que je suis en place. Ce n'est pas facile parce que tous les jours, tu as des choses à gérer mais au niveau de ce que je fais, ça devient simple, je sais où je vais, les choses sont bien ancrées, tu sais ce que tu veux faire, tu sais où tu veux en venir, tu sais ce qu'ils feront l'année prochaine et tu peux leur rappeler ce qu'ils ont fait l'année d'avant. Tu t'appuies beaucoup sur les enfants, tu as une relation avec eux... Avant, en juin, tu as travaillé une année avec des gamins et paf, ils sont partis, ils ne t'ont même pas dit au revoir. Ça, c'était dur. J'avais une semaine début juillet où j'avais du mal à gérer ce... En plus, je changeais d'école puisque, quand tu commences, tu changes d'école. Donc, tu ne revois jamais les gamins, ce n'est pas que tu t'attaches mais bon, tu as travaillé un an ensemble... Ici, tu n'as pas cette rupture, le fait de perdre de vue les enfants parce que, même quand ils partent au collège, je les revois. Tu as une autre histoire, une vraie histoire avec eux. Tu n'as pas un passage éclair. Donc, ça, c'est important pour moi.

Donc, cet instit partait à la retraite, mon poste de St Michel de Chabrilanoux se transformait en poste à temps complet, l'inspection m'a proposé en premier, enfin, ils m'ont mis prioritaire sur St Etienne de Serre.

C : J'aimerais que tu me parles de ta rencontre avec le territoire, avec les acteurs locaux, avec l'histoire locale... est-ce que ça a été une curiosité personnelle, est-ce que l'école t'a permis de le faire ?

D : Ben.... C'est un peu de tout ça. L'école, elle est bien impliquée dans la vie locale, avec tout le village puisque dans le village, tu as une population d'une part âgée et d'autre part les parents. Et ces deux populations sont mêlées et font ensemble des choses comme la fête du village, qui se faisait depuis des décennies et qui permet d'avoir des liens avec tous les gens du village. Tout le monde participe et tu es embrigadée d'office ! Tu n'as pas le choix, tu prends le train en marche, je faisais forcément partie des éléments organisateurs !

C : Ça ne t'a pas heurtée, cette obligation, tu ne t'es pas dit que ce n'était pas ton métier ?

D : Non, j'y ai adhéré complètement. Je suis sur le village, j'habite sur cette commune là.

C : Tu es impliquée à titre personnel dans ces activités ou tu y es en tant qu'institut ?

D : Oui, mon mari est conseiller municipal. Le village, c'est pour nous une entité à considérer, il fait partie de notre vie. C'est comme se battre pour l'école, ça fait partie des choses qui ont de l'importance. Faire des choses avec la mairie, faire des choses avec les parents, c'est important. Ce qui est plus dur, c'est que derrière, tu n'as pas toujours le suivi : les parents, je fais une réunion pour la fête. Sur 13, je vais en avoir 4 qui vont venir. Après, les autres, je sais qu'ils seront motivés pour participer, mais il faut aller les chercher. J'ai de bons rapports avec toute la population, sachant que je serai toujours quelqu'un qui vient d'ailleurs. Mais bon, c'est comme ça, ça ne me dérange pas plus que ça. Je vois très bien qu'ils ont leur propre milieu, leur propre histoire et que, là-dedans, je ne suis qu'un élément greffé. Je participe et il y a de la complicité sur certaines choses, tout ce qu'on mène comme activités, d'autres choses aussi : mon voisin élève des cochons, je lui en ai commandé un l'année dernière, on a fait le cochon ensemble. Je ne le referai plus ! Mais ça te fait partager d'autres choses avec les parents. La bibliothèque, c'est aussi des gens du village, on a quand même des liens.

C : Quel regard tu portes sur ce monde agricole, ardéchois de souche qui est toujours resté là ?

D : C'est un peu dommage, justement, qu'il soit toujours resté là ! C'est très enclavé. C'est dommage. Ce sont des gens qui ne partent pas, peu en vacances, qui ne sortent pas, ou peu. Je me suis rendue compte récemment que dans ma classe, j'en avais peut-être deux ou trois qui étaient allés dans un cinéma, un vrai cinéma. Deux, je crois. C'est impressionnant, ce n'est pas loin quand même. Je m'en suis rendue compte il y a peu de temps.

C : Tu avais une autre représentation ?

D : Oui, je pensais qu'ils sortaient quand même un tout petit peu ! Ben non. Et puis, les vacances, n'en parlons pas. Je savais bien qu'en vacances, ils ne partaient pas. Mais même pas sur une sortie comme ça d'un jour !

C : Tu trouves que c'est dommage pour quoi ? Pour leur imaginaire ?

D : Pour leur imaginaire, pour toutes les références que ça peut t'apporter, pour le vocabulaire. Je suis démunie, tu ne peux pas faire de référence. Ça t'aide beaucoup en lecture, en orthographe, tu as quand même besoin d'un minimum de connaissance et ça, ça ne progresse pas des masses...

C : Tu trouves que c'est un peu pauvre...

D : Oui. Au niveau de la richesse des connaissances... tu en as qui sont au top ! C'est sûr ! Mais tu en as qui sont vraiment restés... Bon, la majorité, je dirais, ça va, mais tu en as quelques uns dans le lot qui sont... c'est l'exploitation, point barre.

C : Tu es rentrée un peu dans les exploitations, tu t'es intéressée à l'agriculture...

D : Ben... Le cochon ! Je suis entourée d'agriculteurs, alors, j'ai invité mes voisins, on s'est rencontré, on a discuté de ce qu'ils faisaient. On a un bon rapport avec le voisinage. Mais c'est pareil, il faut y aller. Mes voisins me disent : « On vous voit jamais. Il faut passer nous voir ! » Moi, je leur dis : « Il faut passer nous voir, vous aussi ! » Tu vois, ils attendent. Ils aimeraient bien que je vienne mais ... là, je n'ai pas trop envie de ... Mais sinon, c'est vrai que je discute avec tout mon voisinage. Avec A. (*une maman nouvellement arrivée, qui fait de l'élevage de brebis et des fromages*) j'y suis allée dimanche, c'est intéressant parce que ce sont des produits qui sont super bons. En ville, tu vas au supermarché, ici, tu vas chez ton boucher. Et ça, je ne connaissais pas. Ici, quand tu vas au supermarché justement, tu rencontres toujours plein de monde, que ce soit des parents, que ce soit des instits, forcément, tu rencontres du monde.

C : Cette collusion entre ta vie personnelle et professionnelle te gêne ou pas ?

D : Ça ne me dérange pas du tout. Ça me fait rigoler. Ce weekend, on a fait une fête, tout le monde était au courant parce que j'ai mis deux grandes tentes devant chez moi. Chez moi, c'est sur le flanc de la colline, elles se voient à trois km. « Oh, mais dis donc, qu'est-ce que tu fais chez toi ?! »

C : C'était différent dans les Bouches du Rhône ?

D : Oui, il n'y avait pas d'interférences. J'avais ma vie à moi et ma vie à l'école. C'étaient des choses complètement dissociées. De même en ville, tu ne discutes pas avec tes voisins. Ici, tu t'arrêtes et tu discutes. Ce sont deux vies différentes.

C : Tu es rentrée facilement dans cette vie là, ça ne s'est pas imposé à toi ?

D : Disons que les choses sont venues à moi sans que j'aie les chercher ! Les choses, je les prises et acceptées. Mon mari a un peu plus de difficultés. Il renâcle un peu plus à mettre les pieds... Moi, ça me convient mais lui, comme il est moins souvent sur place, c'est plus difficile de s'intégrer. Il est venu au conseil parce que le maire lui a demandé s'il voulait bien participer. Mais c'est la seule participation qu'il va avoir au niveau du village. Il est plus renfermé par rapport aux gens et plus à l'extérieur au niveau du boulot. Mais moi, cette vie là me convient parfaitement.

C : Est-ce que tu laisses le territoire rentrer dans ta classe, sous forme d'anecdotes racontées par les enfants, des parents qui te proposent de venir sur l'exploitation avec les élèves...

D : Ça, avec les petits, c'est obligatoire. En maternelle, les enfants ont un cahier sur lequel je le demande. Nous, on raconte notre vie à l'école, ils l'emportent le weekend et je leur demande à eux, qu'il y ait un retour de leur vie, de ce qu'ils ont fait. Du coup, ça découle sur les grands. Ils me ramènent tous des trucs. On le montre, j'essaie d'y donner de l'importance. On nous a apporté des chenilles et maintenant, il y a un papillon qui sort. Je pense qu'on peut tout intégrer même si ce n'est pas dans ta progression machin chose ! C'est toujours bon à prendre. Je me suis rendue compte que, bon, on part tous les ans en classe de découverte. On part, on va découvrir un milieu, on apprend plein de choses, c'est super. Et cette année, on a mis en place ce projet avec le PNR, on travaille sur notre milieu à nous. Et bien, c'est génial, c'est vraiment génial. C'est ça qu'il faut faire. Ces gamins, ils ont leurs croyances, leurs propres connaissances, vraies, fausses, pas forcément justes. Et donc, ça nous permet de faire des choses sur de la matière qu'on côtoie tout le temps, sur des choses qu'on connaît un peu mais pas forcément beaucoup. Mais du fait de les voir tout le temps, je pense qu'on va apprendre beaucoup plus de choses et les retenir. C'est sur l'environnement d'ici mais ça peut s'adapter aux autres environnements. Au moins, ici, je sais que ce sera profitable parce que, ce qu'on a dit aujourd'hui, demain, avec leurs parents, ils le reverront.

C : Ça permet de faire des liens entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire ?

D : Tout à fait, on a vu un vautour la dernière fois, les parents sont venus m'en parler. Il y a toute une croyance autour du vautour : « Il va tuer les agneaux ! », il faut remettre un peu les choses en place.

C : Ce serait une évolution de ta pratique, de travailler davantage avec l'environnement proche ?

D : Bon, il y a la base, maths, français, d'accord. En plus, moi, ça me plaît bien, donc, pas de problèmes. A coté de ça, tout le reste, ce doit être de l'ouverture et tous les projets. La mairie m'amène beaucoup de projets parce qu'il y a beaucoup de gens qui passent, que ce soit un projet photo, un projet musique. Tous les ans, je n'ai même pas besoin d'aller chercher. Ça me tombe dessus, c'est génial ! Bien sûr ça te prend du temps mais tu vois, on a fait de la photo et de l'écriture sur la photo. Les gens t'apportent leur matériel, leurs savoirs parce que, moi, je n'y connais rien. Une photographe est venue en classe, elle a appris aux enfants, plongée, contre plongée, premier plan, second plan, c'était très intéressant. Ils ont pu pratiquer dans la classe et comme on était en train de faire notre pièce, on a pratiqué sur les personnages de notre pièce. Ensuite, avec sa collègue qui est écrivaine, on a fait de la légende de nos photos. Elles étaient en résidence ici, elles ont fait un reportage sur le village et les alentours, c'était super. Tu voyais les enfants chez eux, les parents aussi, avec les bêtes. C'est affiché en mairie et elles ont fait un livre autour du village. Je ne sais pas exactement le mécanisme, la mairie les reçoit en résidence et en contre partie, ils font des activités avec l'école. Il y en a tous les ans.

C : Je reviens à ta pratique, quand tu disais tout à l'heure que tu voulais travailler plus avec l'environnement proche. Est-ce que tu crois que tu as une connaissance du territoire suffisante pour le faire ?

D : Ben non, justement, c'est pour ça que je fais appel à des intervenants, des gens qui connaissent et qui peuvent t'expliquer. Moi, je n'y connais rien ! Pour l'année prochaine, on est en train, avec les collègues, de monter un truc avec le PNR, mais sur la forêt. Moi, je le vois comme la forêt d'ici et aussi ce qu'on peut voir ailleurs.

C : Du coup, le territoire, tu l'apprends avec eux, par eux... et en même temps qu'eux !

D : Tout à fait, oui !

C : Et ça ne te gêne pas ?

D : Ben non, pourquoi ? Moi, je suis contente d'apprendre ! Au maire, je lui ai dit : « C'est du bonheur pour moi, tout ce que tu m'apportes parce que j'apprends plein de choses ! » Et les

élèves aussi ! Ça fait une complicité, ça j'aime bien. Bon, je ne suis pas affectueuse mais on rigole bien ensemble, des fois il faut que je crie ! Des fois ils me disent que je crie trop fort ! Mais ce n'est pas lourd, pas pesant, j'aime bien cette relation qu'on a. On peut rire avec eux, on peut plaisanter, ils ont compris que j'avais mes limites, dans les connaissances aussi.

C : je pense à J. Quand vous êtes en sortie botanique par exemple, comme les plantes, il les connaît, il peut peut-être en dire un peu plus...

D : Il donne le nom d'ici de la plante. Mais là, je renvoie sur l'intervenant pour vérifier qu'il s'agit de la même plante. Des fois, il se trompe, c'est ce qui s'est passé à la dernière sortie.

C : Tu penses que ça agit sur sa relation à l'école ?

D : Ça lui montre qu'il n'y a pas que ce qu'on lui dit à la maison, qu'il y a d'autres personnes, pas que ses parents et moi et qui peuvent lui apprendre des choses. Mais ce n'est pas évident. J., à ce niveau là, je ne le sens pas trop réceptif. Je le sens ancré dans ce qu'il sait, mais pas trop à l'écoute.

C : Est-ce que tu utilises les parents dans des formes de collaboration pédagogique ?

D : Ça ne s'est pas produit. C'est un truc qu'on voulait faire, il y a des tonnes de choses que je veux faire et que je n'arrive pas à faire, on voulait le faire par le biais d'un petit journal que fait la mairie et on voulait participer à ce journal. Je m'étais dit que ça serait bien qu'avec les enfants, à chaque fois que le journal sort, on aille interviewer un métier du coin. On ne l'a pas fait encore. Là, tu vois, j'ai du mal avec le temps, je n'arrive pas à mener à bout tout ce que j'ai envie de faire. Et il y a beaucoup de choses qu'on laisse en friche. Mais je n'y arrive pas. Je crois que j'ai besoin d'une structure, on fait quelque chose de précis dans un but précis. Donc, là, pour l'instant, ça germe et le jour où je le mettrai en place, j'aurai un cadre, je saurai ce que je veux faire et où je vais. Mais je ne peux pas faire comme ça, au coup par coup, il faut vraiment que ça soit un projet assis.

C : Est-ce que tu as l'impression que les parents ont une demande particulière vis-à-vis de l'école, est-ce qu'ils exercent une pression sur ta pratique ?

D : Non, mais c'est peut-être spécial à ici, ils sont vraiment très cools, les parents. Et même un peu trop, j'aimerais mieux qu'ils soient un petit peu plus ...

C : Leur demande te semble homogène ?

D : Oui, mais ça m'ennuie un peu dans le sens que... je n'ai pas de retours finalement. Et c'est embêtant, c'est un problème ça, au niveau de la classe rurale, c'est que tu n'as pas de retours. Il me manque le retour d'un regard extérieur. J'ai besoin si ce que je fais, je suis

dans le bon, je n'en sais rien. Je n'ai pas de références, je sais que les gamins apparemment, ils s'en sortent aux évaluations. Mais ça ne veut rien dire, les évaluations. Tu vois, des évaluations, je n'en fais jamais parce que tous les jours, je les évalue.

Interrompues par un élève et sa mère

A propos de l'élève de CP dont D. vient de voir la mère :

D : Il y a un problème quelque part qu'on n'arrive pas à trouver, Il y a eu un décès dans sa famille il y a quelques années, depuis il ressasse ça tout le temps, c'était sa grand-mère, bon, ça ressasse longtemps. Là, l'histoire du poisson, c'est une histoire dramatique, la maman a pris des décisions... Bon, la maman aussi, elle a quelques soucis ! Elle n'est pas facile et du coup, je pense que ça ne doit pas aller facilement à la maison non plus. Après, ça ressort à l'école. Bon, le poisson, d'accord, je pense qu'on va en avoir pour quelques jours ! Il est hyper intelligent et je me demande des fois s'il ne va pas chercher des raisons pour exprimer quelque chose qui ne va pas, pour justifier quelque chose. Pendant un long moment, il a été suivi et j'en ai reparlé à la maman parce qu'on était reparti dans des crises violentes et elle m'a dit : « J'ai arrêté de la faire suivre, il ne voulait plus y aller, ça ne donnait rien. » Moi, j'arrête, je n'ai pas envie de m'engueuler avec elle. Elle n'est pas facile. Des fois, elle te tombe dessus, tu ne sais pas pourquoi. Une fois on discutait, elle m'a dit : « houai, de toutes façons, toi, je sais, tu préfères un tel...

-Moi, je ne préfère personne ! Arrête ! » Il manque quelque chose à la maman. Maintenant, je me suis dit qu'il y avait un problème. Donc, à partir de là, je ne discute plus, j'essaie de l'éviter. C'est un peu hypocrite mais bon. Je ne veux pas rentrer dans le conflit parce que je sais qu'elle va péter un câble et je n'ai pas envie de rentrer dans les situations de conflit avec les parents.

C : Comment tu te situes par rapport à l'institution ?

D : C'est le seul point délicat dans ce métier, c'est que tu te retrouves un peu tout seul. Avec les collègues du réseau, ça va, on a des réunions où on parle un peu de nos pratiques, mais c'est un peu limite. Moi, je manque de repères. Si ça se trouve, je suis complètement à côté de la plaque et je n'en sais rien. Je voudrais des retours. Ça peut être un truc, tu vois, prenons l'exemple du spectacle : je n'ai pas de regards, je fais des choses avec les enfants, je

sais ce qu'ils font, je comprends, mais est-ce que ça veut dire quelque chose, ça, je ne m'en rends pas compte.

C : Ça veut dire que tu aimerais être dans une école où il y a une équipe ou bien tu voudrais qu'un conseiller pédagogique vienne ?

D : Soit, au niveau du conseiller pédagogique, ça pourrait être intéressant, avoir un regard différent et discuter de différentes pratiques, soit sur un travail en équipe. On essaie un peu mais sur ce coup là, c'est moi qui suis un peu moteur. J'envoie ce que je fais aux collègues. On voulait faire un livret d'évaluation qui ressemble à quelque chose, j'ai demandé aux collègues, je les ai asticotés pour qu'ils m'envoient un petit peu ce qu'ils faisaient. Ah oui, c'était pour faire un aide-mémoire, j'avais envie de faire un aide-mémoire parce que j'avais entendu une collègue en parler pour des enfants qui n'arrivaient pas à se rappeler les règles en tout, en maths, en français, elle avait fait un sous-main. Tu le mets sur la table, j'avais trouvé que c'était une bonne idée, j'en ai élaboré un et j'ai demandé aux collègues ce qu'ils en pensaient, s'ils voyaient d'autres choses à mettre dedans et là, on a un peu plus communiqué. Sinon, quand on se voit, on se voit pour discuter de nos sorties, et pas trop pour discuter de nos pratiques ; c'est au coup par coup, mais ce n'est jamais une réunion qui est là-dessus, juste là-dessus.

C : Quand tu disais « je suis un peu moteur ! », les collègues accrochent bien ?

D : Oui, ils ont répondu. Moi, j'ai envoyé ce que j'avais fait, M. a répondu en rajoutant des choses, en disant, moi, je ferais plutôt comme ça... Pareil pour les livrets, j'ai fait appel à M., je lui ai dit : « Qu'est-ce que tu fais, toi, parce que moi, je n'en peux plus de ces histoires de livrets ! Les cases à remplir de l'inspection ça ne me plaît pas. » Il m'a expliqué, montré, envoyé ce qu'il faisait. En fait, on aime tous discuter de ce qu'on fait, on est tous demandeurs ou au moins passeurs de savoirs, c'est-à-dire, de même qu'on aime bien apprendre aux enfants, on aime bien donner des choses aux autres. Ça serait bien qu'on ait des réunions comme ça. J'ai essayé, je leur ai dit que je ne pouvais pas me réunir toute seule et je n'ai pas mon quota d'heures ! On pourrait se réunir virtuellement, par internet, mais ça a eu un peu de mal. J'ai essayé en anglais. J'ai envoyé ce que je faisais, là, le retour, il n'est pas trop venu. En maths, N. était demandeuse mais on n'a pas poursuivi. Mais N., il va falloir que je la connaisse un peu mieux, là j'ai un peu de mal, elle est un peu abrupte, un peu trop rigide pour moi ! Elle me fait peur ! Il faut que je l'apprivoise, que je la côtoie un peu mieux mais je sais qu'elle est demandeuse sur Ermel. Moi ça me plairait parce que je le fais sur tout

le cycle 3. Et j'ai l'impression, pas que ce que je fais, c'est bien mais que ça a du sens. Et j'aimerais bien le faire partager parce que les autres, ils sont réfractaires, Ermel, ça ne passe pas. J'aimerais bien qu'on voit si on le met en place pour les plus petits. Pour les cycles 2, je ne l'ai pas mis en place parce que je n'ose pas me hasarder dans des trucs sans filets. Ermel c'est bien, mais tu n'as pas grand-chose, il faut que tu vois ce qui se passe, il faut que tu acceptes que ça marche, ça ne marche pas, ce n'est pas évident non plus. En bout de course, ça marche mais tout le long, ça ne marche pas forcément, ils n'ont pas tous capté. Nous, ça va, dans nos petites classes, tu peux passer du temps, revenir après. Moi, ce que j'aime bien dans Ermel, c'est que c'est toute l'année que tu reviens tu ne fais pas les décimaux une fois dans l'année, tu en fais du début du CM1 jusqu'à la fin du CM2, tu as quand même le temps d'assoir des choses et tu vois qu'ils comprennent. Les dixièmes, les centièmes, ça a du sens pour eux, j'ai vraiment l'impression qu'on peut se baser sur quelque chose.

Mais bon, c'est sûr que ça manque, ces rencontres...

C : L'institution ne le porte pas ?

D : Non et même avec le collège : avec le collège, on a essayé de venir avec des idées. On est venu avec le cahier outil : on dit qu'on fait un cahier outil, on essaye de se mettre d'accord entre collègues et là, les profs du collège nous disent : « Il est hors de question qu'ils arrivent avec leur cahier outil ! » « Bon, ben on ne va peut-être pas vous le donner mais nous, on le fait ! ». Il y a un petit problème ! On a commencé ce genre de réunions, c'était bien, on a fait un échange : il y a deux profs du collège qui sont venus pour voir comment ça fonctionnait. De la même manière que nous, on n' imagine pas comment ça peut fonctionner dans leurs classes, eux n'ont aucune idée de ce qui peut se passer dans les nôtres. Et le fait de venir, ça peut peut-être leur donner des idées, des façons de prendre nos élèves parce que je pense que les miens, dans une classe à trente, ils vont se faire larguer.

C : Est-ce que c'est l'expérience que tu as, le fait que tes élèves soient largués au collège ?

D : Non, ils s'en sortent bien, c'est la peur que j'ai. Chaque année, quand je les envoie, j'ai une appréhension, mais à l'arrivée, non, ils s'en sortent bien. Mais je pense que c'est grâce à eux qu'ils s'en sortent bien. Et pour ceux qui ne s'en sortent pas, je me dis qu'on a mal fait quelque chose. Je ne peux pas me dire que c'est la faute de l'élève ! On ne l'a pas poussé comme il le fallait, qu'il avait besoin d'être un peu plus épaulé...

C : Par rapport aux programmes, comment tu te places ?

D : Par rapport aux programmes, je fais. Ça va.

C : Ça constitue ta référence ?

D : Ouaih..... Il y a des choses que je ne change pas. Quand on me parle de divisions en CE1, c'est partager. Les enfants l'ont fait cinquante fois. Après, ça va, ça ne me dérange pas trop les programmes. Mais je ne le fais pas au même moment. Apparemment, je dois être à côté de la plaque sur la conjugaison au CE1. Là, je n'y suis pas. Mes CE1, ce n'est même pas la peine ! Mais comme je sais qu'après, ils le feront, les CM1, CM2, les temps, ils ont compris. Donc, je ne m'inquiète pas trop même si je me rends compte que je ne respecte pas le programme. Moi, le programme, je le vois sur le CM2, je sais à quoi il faut qu'on aboutisse. Et je me donne toutes ces années pour y arriver.

C : Si tu regardes ta carrière d'enseignante, sur les 14 ans de ta carrière, est-ce que tu repères des ruptures, des compétences que tu as développées, élargies, des savoirs faire nouveaux, des tâches nouvelles qui sont inhérentes à l'école rurale et que tu ne faisais pas avant...

D : J'ai adapté tout ce que j'ai fait en grande école à ici. J'ai abandonné des choses, le travail collectif sur une compétence, j'ai complètement abandonné le frontal. Il me semble que ça marche beaucoup mieux quand ils y participent tous, parce que ce que va dire un, ça va être mal dit. On va le reprendre, essayer de l'expliquer, celui qui ne comprend pas, petit à petit, il va réussir à puiser là-dedans. C'est comme en sport, tu fais venir les PS et MS en sport, tu as l'impression que ça ne sert à rien, mais à la fin du CM2, ils savent tous tirer dans un ballon, faire une passe. Tu te rends compte que c'est ce qui fonctionne le mieux. Et puis, les grands qui expliquent, c'est super !

C : On ne l'a pas observé aujourd'hui, les grands qui expliquent aux petits...

D : C'est dans l'ensemble, moi, quand je dis, les grands qui expliquent aux petits, c'est plutôt, les grands qui expliquent à la classe. C'est assez rare que je mette un grand en duo avec un petit. C'est très rare. C'est plutôt de l'interaction générale. Tout le monde en profite.

C : Et des compétences nouvelles ?

D : Oui, le fait de devoir s'adapter à passer du coq à l'âne. Le fait de les lâcher, de les laisser se débrouiller, d'aller voir un autre groupe, de laisser les enfants en électron libre sur leur travail, d'accepter que certains aient fini, qu'ils fassent autre chose, qu'il y en ait qui traînent et qui traineront toujours... Tu ne mènes plus ta classe dans un mouvement uniforme. Ta classe, elle avance comme elle peut, il y a des choses qui interagissent et puis il y a chacun

qui mène sa barque. C'est pour ça que je me donne comme référence la fin, le CM2 et que tout le reste, c'est un peu flottant, on va dire !

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu as développées et qui sont spécifiques au territoire ?

D : La référence à ce qu'ils font : on parle beaucoup de ce qu'ils font, des animaux : ça, on en parle beaucoup, ça reste une référence dans les textes qu'on peut faire, on essaie de récupérer ça pour ensuite en parler, faire quelque chose avec. Après, je n'ai pas l'impression que ce soit trop lié au territoire parce que, nous, on essaie surtout de faire venir les gens de l'extérieur. Il y a une partie territoire quand on dit qu'on va travailler sur le milieu, mais tu as aussi une partie qui est complètement dissociée du territoire, ce sont des gens qui apportent de la culture. Bon, ils ont des tas de connaissances mais qui restent centrées sur ce qu'ils font. Mais moi, ce qui me manque, c'est le côté culture, ouverture que peuvent nous apporter des gens complètement extérieurs au village, des nouveaux ou des gens de passage. Donc, oui, j'ai l'impression qu'à ce niveau là, j'ai fait rentrer plus de monde dans ma classe, mais pas forcément des gens d'ici. Avant, je ne faisais rentrer personne dans ma classe. Et puis aussi avec les parents, tu as un rapport ... En parlant de rentrer, avant, je n'ai jamais fait rentrer un parent dans ma classe. Ici, qui veut rentrer. Ça reste un lieu ouvert. Pareil au niveau horaire, ça a effectivement complètement changé. Je n'ai pas d'horaires. J'essaie de tenir un cap, mais le matin, on part en récréation à 10h30 maxi. Mais il n'y a pas de sonnerie : ça, c'est une grosse rupture. Tu les appelles, ils viennent, il n'y a pas besoin d'aller les chercher. Ça, c'est une rupture aussi, de leur faire confiance !

C : Ton rapport aux élèves a changé ?

D : Oui, il y a plus de confiance. C'est-à-dire..., je pense qu'ils sont capables de faire des choses tous seuls. Alors que, j'ai l'impression qu'avec les classes que j'ai eues avant, je leur apportais le travail, ils faisaient le travail, mais il n'y avait pas d'interactions entre eux. Tu acceptes moins l'échange. Là, maintenant, c'est tout basé sur ça, mais peut-être aussi parce que je les connais bien et que c'est plus facile.

C : Souvent, je me demande ce qui est choisi par l'enseignant ou bien, ce qui est accepté par l'enseignant parce que, de fait, ça fonctionne comme ça ?

D : Ah... Non, moi, j'aime bien discuter avec eux, je pense que c'est un choix quand même. J'aime bien les voir, moins sous un rapport de maître à élève mais plutôt de conseil : quelqu'un fait quelque chose et toi, tu essaies de le conseiller, l'aiguiller. Le travail en

théâtre, en poésie, il faut leur faire confiance, ils ont des tas d'idées, ils font des tas de choses, et il faut se baser dessus.

C : Est-ce que tu crois que tu peux leur faire confiance parce qu'ils sont du milieu rural ?

D : Tu as des enfants différents. Ici, tu as des enfants moins agressifs, plus respectueux les uns envers les autres. Enfin, c'est ce que je vois parce que par derrière il doit se passer des trucs ! Mais bon, ils font attention aux petits. Tu leur demandes de ..., tu vois, à midi, j'étais dans la cour, il y a E. de maternelle toute sale : « Il n'y en a pas un qui veut me nettoyer E. ? » Tu les laisses rentrer, il y a une confiance, un autre rapport, c'est différent. Et ça, je ne le ferais pas en ville.

C : Le fait d'être la seule instit du coin, quels sont tes groupes d'appartenance ?

D : Moi, je suis solitaire ! Dans le principe, même en ville, j'étais assez solitaire. Je me souviens, les salles d'instits, en plus tu pouvais fumer dans ces salles, je n'y allais jamais. Je suis toujours restée à l'écart des collègues, tout en les côtoyant, en discutant parce que je ne suis pas non plus renfermée. Par contre, je fais les choses de mon côté, je le faisais déjà en ville.

C : Tu n'es pas corporatiste plus que ça ?

D : Non. J'aimerais bien, là ça me manque de discuter plus souvent, surtout sur ce qu'on fait. Mais d'être seule comme instit ici, ça ne me dérange pas, au contraire. Je téléphone, je dis, c'est Dominique, l'instit ! C'est ma place. Ça ne me dérange pas d'être toute seule, là, vraiment pas.

C : Là, le problème de B. (élève), tu vas le gérer toute seule, comment tu le vis ?

D : Eh bien... Je vais le gérer seule parce qu'on n'a pas de réseau d'aide, c'est toute une histoire... ou peut-être que je m'en fais toute une histoire pour avoir quelqu'un..., on ne peut pas, c'est impossible parce qu'il n'y a qu'un enfant. A la limite, je pourrais en inscrire d'autres, mais non. Pour B., c'est sûr, j'aurais besoin de quelqu'un. Mais on me l'a dit au téléphone, on ne peut pas faire monter une psychologue pour un enfant.

C : Si vous étiez une équipe de 4 ou 5 instits, vous pourriez évoquer ce cas là, tu aurais le regard des autres, ils te feraient des propositions...

D : On en parle parce qu'ils l'ont déjà repéré B., les collègues. Quand on se retrouve, on parle de nos cas d'élèves, de ce qu'on pourrait faire. On partage mais dans la pratique, le petit, c'est moi qui ... !

C : Finalement, tout ce que tu as développé en étant ici, c'est par tes capacités d'observation et d'adaptation, ou bien par les collègues. Tu n'as pas eu d'autres ressources ?

D : Non. Enfin, j'ai eu quand même quelques conférences pédagogiques qui m'ont apporté. Mais ponctuellement, j'ai pris un truc. Je me dis : « Ah, ça, ça m'intéresse ! Je vais le faire ». Sinon, j'ai cherché par moi-même. Mais tu sais, c'est exactement le même problème. Je te parlais de Stéphanie (ATSEM) ce matin, que je laisse faire comme elle veut sachant qu'elle a un cadre. Mais je la laisse monter son travail, parce que je me suis rendue compte que quand je le montais moi, ça ne marchait pas. Les conférences pédagogiques, c'est pareil, c'est quelque chose qu'on nous montre, on y va spectateur et donc, on ne s'approprie pas le truc. Je vais prendre un truc parce que ça m'interpelle, mais à la limite, je le prendrais plus facilement d'un collègue. C'est dommage parce qu'il y a des choses intéressantes qui se disent mais ça n'arrive pas au bon moment, pas quand tu en as besoin. Ça serait plus intéressant d'avoir un système de questions – réponses, un forum, où on pourrait évoquer le problème qui nous intéresse à ce moment – là particulièrement, sur lequel on est en train de réfléchir. Tu vois, moi, j'allumerais mon ordinateur et j'écrirais : « Moi, en géographie, je suis nulle, je ne fais rien ! Qu'est-ce que je pourrais faire qui me plaise ? Et surtout, vous, qu'est-ce que vous faites ? » Mais une idée globale, pas tel ou tel manuel : ça non, c'est un truc tout construit, ça ne peut pas fonctionner, ça ne peut pas marcher. Enfin, du moins, avec moi, ça ne peut pas marcher ! C'est comme les manuels, j'ai essayé tu sais ! Les manuels de lecture où tu as des extraits, c'est très bien parce que tu côtoies plusieurs styles de lecture, mais, pouhh... ! Non, c'est des bouts de livres, ça n'a pas de sens ! Du moment que je me suis dit ça, je me dis que c'est pareil pour eux, je préfère des livres. Sauf que ça devient restrictif parce que tu ne fais que des romans et pas autres chose.

C : Pour certaines personnes, le territoire est une ressource.

D : Moi, je l'utilise par le biais de la mairie qui me fait venir des gens à l'école et je compte sur cette dynamique là, parce que, tous les ans, ça me permet de partir sur un projet intéressant et avec des gens compétents.

C : Mais pas le territoire dans sa culture locale, son histoire locale...

D : Tu sais, le petit souci que j'ai, c'est que les gens... Tu as vu, les enfants, ça part très vite ! Les parents, je ne les vois pas, j'ai un mal fou, je leur cours derrière dans la rue pour les récupérer ! Alors, des fois, je n'ai pas très envie d'aller chercher. Je n'ai pas l'impression qu'ils aient envie de ça. Tu as des parents qui fuient l'école ici, parce que, toute leur vie, ils

ont dû la fuir ! Les mondes sont séparés. On a essayé de les faire interagir au niveau des petits, ça marche bien. Au niveau des grands, on a quelques parents qui viennent et qui sont porteurs de chenilles, de bestioles. Mais ce n'est pas la majorité. Ils ne sont pas très soucieux de ce que font leurs enfants.

C : Sur les devoirs, c'est suivi ?

D : Ils les font donc le suivi doit y être. Par contre, je suis obligée de dire à certains parents : « Laissez-le, qu'il se débrouille ! » Il y a des fois où je donne des choses qui pourraient être compliquées. Ils arrivent le lendemain en disant qu'ils n'ont rien compris. Je leur dis : « On va voir ensemble ». Si ça arrive tout fait par le papa ou la maman, ça n'a aucun intérêt. Tu vois, ce matin, les décimaux, j'ai vu qu'on n'avait pas fini d'y revenir. Je n'avais pas prévu de le faire.

C : Tu es souple sur cette gestion ?

D : Oui, ce qu'on n'a pas fait aujourd'hui, on le fera demain. Ce qu'on n'a pas fini cette année, on le fera l'année prochaine. Je ne m'inquiète pas. On boucle tout en CM1 et ensuite, le CM2, ce n'est que de la reformulation.

Entretien Emmanuel

Ecole d'Albon, cycle 1 et 2 (RPI avec l'école de Marcols les Eaux)

E : On retrouve l'aspect militant chez les instits qui travaillent à la campagne. Il y a deux cas de figures pour aller très vite : ceux qui ont grandi ici ou dans ce type de contextes territoriaux et qui désirent y rester et ceux qui ont fait la démarche de venir y travailler, parce qu'on va trouver des outils de travail, du relationnel qui sera différent des représentations qu'on se fait du métier. On imagine qu'on n'aura pas le même métier en travaillant là.

C : C'était ton cas, c'était ta représentation ?

E : Oui !

C : Est-ce que tu veux bien raconter ton parcours ?

E : Je suis originaire de Bordeaux, j'y ai passé dix-huit ans, j'ai eu une scolarité dans des grandes structures. L'école primaire, c'était une école de sept classes, à Bordeaux centre ville, l'école la plus urbaine qu'on puisse imaginer et je suis arrivé en Ardèche en territoire vraiment isolé il y a treize ans maintenant.

C : Tu as fait quel parcours d'étude ?

E : J'ai fait philo. J'ai fait mes études par correspondance.

C : En étant basé à Bordeaux ?

E : Non, en Ardèche justement. L'Ardèche, c'était par hasard, il me fallait un territoire rural, j'avais envie de ça. A l'époque, on recherchait un territoire isolé, j'étais en famille, territoire isolé avec tous les fantasmes qui vont avec, qui ne sont pas du tout ceux que j'ai aujourd'hui, ça c'est sûr ! Enfin, toute proportion gardée, il y avait le même type de recherche.

C : Quelle était tes représentations du territoire rural isolé à l'époque ?

E : Les représentations d'un gamin de 18 ans, c'est-à-dire un univers avec davantage de souplesse, davantage de liberté, je crois que c'était ça les mots les plus importants, comme un grand adolescent, on va dire ! Ce qu'on peut rechercher à 18 ans.

C : Quand tu dis « en famille », c'était avec tes parents ?

E : Non, c'était avec ma copine et notre bébé.

C : Ce n'était pas une aspiration de tes parents, de venir dans ce type de territoire ?

E : Non, enfin Si on saute une génération, mes grands parents sont devenus des urbains mais ils étaient des ruraux comme la plupart des grands parents des gens de ma génération, qui sont tous les quatre des enseignants d'ailleurs, des enseignants issus du monde agricole, donc le cas typique des gens qui ont accédé à une certaine réussite sociale et culturelle par l'école normale, avec toujours cette nostalgie d'un monde rural qui a été transmise par mes parents. Mon frère a le même parcours, pas le même métier mais le même parcours, j'ai aussi pas mal de cousins et de cousines qui se retrouvent avec la même histoire, enfin des histoires comparables. Donc, je crois que le rôle des grands parents, le discours des grands parents, l'image qu'on pouvait avoir de la vie qu'ils avaient pu connaître, restent importants là-dessus.

C : Donc, toi, tu arrives, grand ado, ici. Et qu'est-ce qui se passe ?

E : Il se passe une vie beaucoup moins douce qu'on se l'imaginait, ça c'est sûr ! Parce que de passer de la vie d'enfant en ville dans un milieu qu'on connaît, à un milieu inconnu à la campagne, c'est sûr que ça a été le grand saut, une vie beaucoup moins douce mais exaltante ! Au niveau professionnel, la nécessité, c'était de travailler tout de suite et de travailler dans l'environnement proche. Donc, moi, je me suis passionné pour les métiers du bâtiment, j'ai passé un CAP de charpente, en même temps que je faisais ma maîtrise de philo. Quand j'ai fini ma maîtrise, j'ai été charpentier pendant 8 ans. J'ai bossé pour des entreprises et j'ai fini par travailler à mon compte. Ça s'est chevauché, la partie ouvrier et étudiant parce que avec ces études par correspondance, quatre mois de travail dans l'année, c'est bien suffisant ! Ça laisse énormément de temps libre, en faisant des grosses semaines, ça libère des mois !

C : Et ta vie sociale ici ?

E : Tout de suite, ça a été tout de suite riche. C'est immédiat, ça. Bon, ici, c'est une terre où il y a une forte implantation néo- rurale. La carte d'identité « urbain venant à la campagne pour rechercher de la souplesse et de la liberté », ça suffit pour mettre les pieds dans des réseaux qui existaient déjà. Après, on se fabrique sa propre histoire là dedans mais on est accueilli. C'est un réseau très fort, dense.

C : Et la vie culturelle que tu avais en ville, tu as pu y renoncer sans difficultés ?

E : Non, je n'y ai pas renoncé, j'étais très mobile.

C : Tu as gardé tes pratiques culturelles ?

E : Pas toutes, mais en partie oui : littérature, cinéma, musique, sans aucun problème. Et puis, quelques années plus tard, ça a été le boum internet. Ça a été très vite. Les quatre, cinq premières années, il y a eu peut-être un retrait, un repli culturel, mais qui était aussi dû à l'âge, je n'aurais pas vu les choses de la même manière si j'étais venu à 25 ans. Mais au bout de 4 ou 5 ans, c'était fini, cette histoire de repli. Donc, j'ai passé le concours en candidat libre, il y a cinq ans maintenant et donc, c'est ma troisième année d'enseignant en poste. J'ai eu deux années un poste à titre provisoire, tout de suite dans des petites écoles, j'ai eu de la chance. Ma première année, c'était à 10 km d'ici en classe unique, l'année de stage, je l'ai faite dans la vallée de l'Eyrieux, c'était des écoles plus grosses mais à multi niveaux. L'année dernière, j'ai fait plusieurs écoles parce que j'étais remplaçant, mais j'ai fait 7 mois dans la même classe, à trois niveaux. Cette année, donc à titre définitif à Albon. J'ai été plutôt chanceux parce que j'ai toujours eu ce que je demandais.

C : L'image de l'enseignant en école rurale, tu l'as construite comment, grâce aux stages, ou bien déjà en tant que parent d'élève ?

E : Oui, voilà, moi, j'ai vu mon gamin passer à l'école. Donc, finalement, quand je me suis retrouvé dans ma première année en poste, mon pitchou était en CM2, donc j'avais une idée assez claire de ce qu'était une école rurale côté parent d'élève.

C : Ton fils était en école rurale ?

E : Ici, à St Pierreville. Il a été aussi à St Jean Chambre et il a eu Maxime comme instituteur en maternelle, c'est rigolo. Je me faisais une idée assez claire. Comme je viens d'une famille d'enseignant, j'avais aussi une petite représentation du métier. Bon, en couplant les deux visions, je voyais à peu près ce que ça pouvait être. Mais je n'imaginai pas la somme de travail quand même ! Ça, c'est sûr ! Sur la somme de travail, là j'ai été étonné !

C : Justement, sur ta première année, quelles ont été tes plus grosses ruptures de représentations ?

E : La quantité de travail ! Vraiment ! Sur le reste, je dirais qu'il n'y en a pas eu. C'était complètement conforme à ce que je me représentais et en plus, c'était ce que je voulais. Après, il y a la part de ce qu'on fabrique dans ce métier, surtout quand on est seul dans une école, on la modèle un peu la réalité du métier ! Il y a beaucoup moins de paramètres extérieurs qui viennent t'imposer des contraintes finalement.

C : Ça veut dire que tu te sens libre ?

E : Complètement libre !

C : Par rapport à l'institution, tu veux dire ?

E : Oui, par rapport à l'institution, mais aussi par rapport à d'autres choses qui sont aussi des choses très positives... par rapport à la contrainte, je suis un peu provocateur en disant ça, mais par rapport à la contrainte du travail en équipe. Ce n'est pas forcément une contrainte ! Mais pour une première année, moi, ça m'allait très bien d'être tout seul ! C'était très confortable pour moi. La deuxième année, j'ai eu une collègue, c'était fantastique. Mais je pense que pour moi, c'était bien que ce soit uniquement la deuxième année et pas la première. Et cette année, travailler avec Maxime, c'est un plaisir, c'est humainement très agréable et professionnellement très enrichissant. Mais on a quand même notre distance et cet équilibre, il est vraiment très bien. On travaille à trois km l'un de l'autre, on n'a pas les mêmes classes, on n'a pas tout à fait les mêmes écoles mais on travaille quand même ensemble. Je pense qu'on doit s'appeler trois fois par semaine. En général, le téléphone sonne à sept heures du matin, dans une classe ou dans l'autre, vraiment on collabore. Quand on ne s'appelle pas, on s'écrit. Il y a toujours quelque chose en fait, il y a toujours un petit détail, ce n'est pas forcément planifié, ça ne va pas être forcément construire un projet ensemble, c'est même marginal sur l'année, même si on le fait, mais ça va être le petit détail par ce qu'à ce moment là, on va être en lien sur un mot qu'on va partager pour envoyer aux parents et que ce sera le même. Mais il y a toujours les trois minutes de communication quotidienne qui sont importantes, qui rompent l'isolement.

C : Pour revenir à ta première année, quand tu es arrivé à l'école, comment tu as perçu les enfants et les parents : c'était des gens que tu connaissais, est-ce que tu as découvert des choses ? Est-ce que tu as vécu des incompréhensions ?

E : Je ne sais pas si j'ai vraiment découvert des choses, je venais de faire huit ans de chantiers de bâtiments dans le pays, donc le milieu agricole et artisan ardéchois, je le connais. Ça a été des collègues, ça a été des patrons, ce n'est pas le milieu dans lequel j'ai grandi, ça c'est sûr ! Après, c'est un milieu dans lequel je suis à l'aise. Bien sûr, ce n'est pas ce que tu connais en milieu universitaire, par contre, il y a une culture assez solide au premier sens du terme solide. On a une sensation d'univers familiaux qui sont stables, qui construisent une représentation de la société et des choses... solide ! Il n'y a pas de délitement. Les enfants sont carrés, structurés, curieux et avec un relationnel hyper simple. C'est très confortable. C'était comme ça, la première année, parce que je pense que sur le territoire ardéchois, c'est assez homogène. Enfin, je ne sais pas du tout, c'est l'image que j'en ai.

C : Ici, sur les Boutières, le territoire est très recomposé socialement !

E : C'est très concentré, la population néo rurale. Il y a des îlots, tu n'as pas du tout la même population à St Pierreville et à Albon, par exemple. Ici, à St Pierreville, c'est l'école de néos du coin, par Ardelaine, parce que c'est aussi le centre bourg, on va dire et que ça attire plus les populations néos, dont je suis, je m'inclus complètement dans ces réflexes là, alors que Albon ou St Julien du Gua, beaucoup moins. Ce sont des ardéchois de souche dont les activités sont agricoles ou liées directement au territoire. Agricole, c'est devenu rare, l'image qu'on se fait du monde paysan à la campagne, elle est souvent fautive. C'est très minoritaire : à Albon, il y a trois agriculteurs. Après, les territoires agricoles sont vastes, les moyens pour les entretenir ne sont plus les mêmes non plus, il y a peu de paysans, il y a énormément de gens qui sont du monde rural, mais artisanat et services sont passés largement devant et les services devant l'artisanat. Mais c'est du service lié au monde rural, ce n'est pas du télétravail, ce n'est pas encore des gens qui vont faire une heure de voiture pour aller travailler. Les services, ça va être, le social, surtout, tout ce qui est « aide à la personne ». Le premier employeur sur les communes de St Pierreville ou Albon, Marcols, ce sont les maisons de retraite.

C : Si on regarde au niveau de ton activité professionnelle, les liens avec le territoire, qu'est-ce que tu fais entrer dans ta classe qui vient du territoire ?

E : Alors, le lien, il est constant. Le territoire est sans arrêt intégré dans mon travail, dans ma manière de travailler ou dans les projets pédagogiques concrets. Dans ma manière de travailler, pour moi, tout simplement, parce qu'il y a une poésie là-dedans, qui me plaît. Donc, j'aime que ça rentre dans la classe. Ça a été un plaisir il y a deux ans de voir, de travailler sur les structures grammaticales typiquement boutières et de le faire remarquer aux élèves, de s'amuser de ça, d'en rire. Moi je sais que j'ai beaucoup rigolé, je le fais encore avec mes élèves, d'imiter l'accent local, ça les fait hurler de rire parce qu'ils savent que je ne suis pas d'ici, ils me disent « Tiens, tu parles comme papi, maître, c'est marrant ! » On en joue forcément parce que pour moi, il y a un charme là-dedans, il y a une poésie, il y a un romantisme, bon, ça, c'est pour l'affect ! Après, sur le boulot, concrètement, on est très souvent dehors. Moi, je suis naturaliste, c'est une de mes passions, donc, déjà au niveau de l'environnement et de la relation que les hommes entretiennent avec cet environnement, ça, c'est un axe majeur de travail pour moi.

C : Tu as l'impression qu'il faut aiguïser le regard des élèves là-dessus ?

E : Oui ! Pour moi, c'est très important. Ça fait partie de mes objectifs. Et constamment ! Je pense que c'est super important. Qu'ils arrivent à voir comment les choses fonctionnent, qu'ils arrivent à voir la beauté du lieu aussi. Cette année, mes élèves les plus âgés ont 7 ans donc l'axe histoire-géo n'est plus là, il y est quand même en fait, j'ai mis du temps à m'en rendre compte. Il est moins évident à aller attraper qu'avec les cycles trois mais quand j'avais des cycles trois, on avait des séquences d'histoire et géographie qui étaient complètement intégrées au territoire local. Finalement, j'arrive à la faire maintenant avec les plus jeunes. Je ne me le représentais pas, ça au début de l'année. Mais si je fais le bilan de l'année maintenant, en fin d'année, on l'a pas mal fait. Cette année, entre autre boulot, on a travaillé sur les nids d'hirondelle, du coup, on a regardé les bâtiments du village, comment ils sont été construits, il y a toujours un moment où ça se fait, ce genre de choses.

C : En plus, tu as l'avantage avec les cycles 1 d'être assez libre...

E : Complètement libre ! Et j'ai la chance phénoménale d'avoir peu d'élèves, depuis les vacances de Pâques, j'en ai 18, ce qui fait qu'il n'y a aucune pression sur le programme à terminer, le temps s'étire ! Donc, c'est extrêmement confortable ! Tu peux passer du temps dehors ! Tu peux passer du temps à le perdre, évidemment, ce temps perdu, il est gagnant ! Là, en fin d'année, arrivé à mi-mai, on est complètement opérationnel sur tout ce qui est programme, apprentissages évalués par les évaluations les plus stupides qu'on peut concevoir et on a du temps pour faire tout autre chose et développer. C'est un plaisir d'être à l'école ici.

C : Est-ce que c'est vraiment tout autre chose ou bien est-ce que leur aisance dans les apprentissages peut être stimulée par le fait que tu as fait ce « tout autre chose » ?

E : J'en suis convaincu, je suis convaincu que c'est lié !

C : Tu le travailles, ce lien ?

E : Non, je ne le travaille pas. C'est à « vue de nez » ! J'aurais du mal à le théoriser ! Je reste assez classique sur beaucoup de choses, je tiens à ces moments de travail dans lesquels les enfants savent où ils sont, savent où moi, je veux les emmener, « là, on va faire 35 mn de lecture ! »

C : Tu penses que ce serait déstabilisant de faire encore plus de liens entre les choses ?

E : Je pense que je ne saurais pas le faire. Mais je peux concevoir qu'on le fasse par contre.

C : Justement, tes ressources pédagogiques, tu les as construites comment, tu les as trouvées où ? En formation, en stage, avec les collègues du réseau ?

E : C'est un mélange de tout ça, bien sûr ! En formation, énormément ! Je me suis régalé à l'Ifm, j'ai croisé des formateurs que j'ai trouvés super compétents, avec qui j'ai continué à travailler en première année, donc sur leur temps libre, à eux, évidemment ! Mais, oui, en formation, j'ai appris énormément.

C : Sur des choses que tu peux mettre en œuvre dans ta classe ?

E : Oui ! Parce que j'ai eu la chance de croiser des formateurs qui m'ont parlé, enfin qui ont mis l'accent sur la dimension épistémologique de la discipline qu'ils enseignaient. Finalement, notre boulot d'institut, c'est de faire de l'épistémologie sans arrêt. On est sans arrêt sur la représentation ! Bien sûr, il y a des connaissances à savoir mais les conditions d'apprentissage de ces connaissances, ce sont des questions que nous, on se pose et ce sont les questions qu'on aimerait que les enfants arrivent à se poser pour devenir encore plus à l'aise et « performants » dans la relation aux apprentissages, au savoir, au plaisir d'apprendre. Donc, on est dans un bain épistémologique un peu constant à l'école. Et ces entrées là, qu'on m'a proposées à l'Ifm, c'était complètement idéal. Moi, j'adore ça ! En maths, j'ai eu la chance de croiser un formateur qui participe depuis toujours au groupe Ermel, pour moi, c'était l'outil idéal pour travailler en classe unique. C'est génial ! Ce n'était pas évident au début ! Maintenant, j'y arrive mieux. Mais c'est vrai que, que ce soit en grammaire ou en maths, d'une consigne, pouvoir faire travailler cinq ou six élèves de niveaux différents, c'est très faisable.

C : Il y a quand même une compétence pédagogique à acquérir ?

E : Il faut se jeter à l'eau.

C : Et savoir où tu vas...

E : Et savoir où on va, ça, c'est sûr. C'est pour ça que je parlais de la quantité de travail la première année. Parce que ça, concrètement, la première année, là, je n'exagère vraiment pas, je pense que j'ai fait... J'ai dû faire à peu près 70 h de travail par semaine et je n'ai pas pris de vacances avant les vacances de pâques où j'ai pris trois jours. Et même en juillet, je n'ai pas réussi à lâcher et j'ai travaillé jusqu'au 20 juillet, parce qu'on avait la fête de l'école le 18. Donc, le 20 juillet, quand j'ai vraiment fermé à clé l'école et que j'ai donné la clé au collègue qui récupérait la classe, la mort dans l'âme évidemment, là, je me suis rendu compte que je n'avais fait que travailler pendant toute l'année. Mais j'avais rempli les valises en même temps. Ça a été encore une grosse quantité de travail l'année d'après mais comme je passais de 9 niveaux à trois niveaux, j'avais l'impression d'être...

C : C'est malgré tout une tout autre gestion...

E : Une autre gestion, oui. C'est plus fatigant d'avoir trois niveaux, je trouve, mais ça demande moins de temps de travail. Les journées de classe sont moins fatigantes quand tu as beaucoup de niveaux, il y a plein de choses qui marchent sans toi. Il y a une préparation qui est énorme mais la journée de classe, ça roule ! Le moment de 8h30 à 16h30, ce n'est pas le moment fatigant. Alors que l'an dernier, il m'arrivait de repartir à 16h30 épuisé, parce que j'avais 28 élèves tout simplement. Ça s'est très bien passé, on a passé une année fantastique, mais toute cette énergie du groupe, il fallait la canaliser.

C : Si on revient à la manière dont tu utilises le territoire, tu parles de la partie environnementale, mais qu'est-ce que les élèves amènent en classe de leur vie sur le territoire, de tout ce qu'ils savent sur le territoire et par le territoire ?

E : Moi, je laisse tout entrer. Qu'est-ce que j'utilise, je suis incapable de répondre. Mais quand ils amènent quelque chose, ce sont des perches qu'on ne peut pas laisser de côté. Après, je ne sais pas comment je te répondrais si j'avais une classe de 35 élèves. Parce que, pour moi, l'école rurale, c'est aussi une école où il y a des petits groupes. Et je serais malhonnête en disant que c'est uniquement la structure rurale qui me permet de travailler comme ça. Moi, je pense que si tu me donnais 13 élèves en ville, on aurait des journées qui seraient aussi souples...

C : Mais tu appartiendrais à une structure qui serait peut-être beaucoup moins souple !

E : Oui, absolument. Mais est-ce que c'est la ruralité de mes élèves qui crée cette souplesse, je n'en suis pas certain. Mais, là, oui, j'ai la possibilité matérielle d'exploiter tout ce qui rentre à l'école. C'est très facile. Et dans les relations avec le monde extérieur, on va dire avec le territoire, associations, la commune, c'est exactement la même chose. Je croise la secrétaire de mairie deux fois par semaine, dans les murs de l'école ou à l'extérieur, le réseau est tout petit, pareil pour le maire, on travaille tout le temps ensemble : c'est sur des tous petits détails, une somme de petits détails qui fait que la communication est toujours là et que, si on parle d'Albon, il y a cent ans, on va travailler avec les archives de la mairie. Pour repérer les maisons, on a écrit à la secrétaire de mairie pour avoir le cadastre, donc tu fais un travail d'écriture et tu envoies un mail, je ne sais pas comment le dire, les occasions sont quotidiennes, elles ne sont pas forcément pensées à l'avance.

C : Comment tu as appris à te servir de ces occasions, ça s'est imposé à toi ?

E : Oui, ça me semble évident, parce que la structure s’y prête, mais c’est vrai aussi que j’avais cette représentation de l’institut rural, de l’enseignant acteur du territoire. Je te le disais, c’est cet espèce de romantisme républicain que je me suis fait à travers la vie de mes grands parents et que j’ai eu plaisir à retrouver, à cultiver, avec de la distance quand même parce que je savais bien ce qui se jouait là dedans, de réel et de fantasmé ! Mais tant que les choses sont douces et que ça se passe bien, il n’y a pas de raisons de continuer à jouer ! Mais ce n’est pas négligeable non plus, on voit que les résultats des gamins sont au rendez-vous. Ils avancent, ça se voit, ils arrivent dans la classe supérieure, on a des échos très positifs de ce qui se passe, bon, ça fonctionne, on va continuer à travailler comme ça. Bon, ce qu’il y a de très important aussi, c’est la relation avec les parents. Mais aussi, la représentation qu’on se fait des parents d’élèves est super importante, et que les parents d’élèves ont de l’enseignant !

C : Et pour toi, avec les parents comment ça se passe, c’est très formel, informel ?

E : La relation avec les parents est bonne ! Mais cette année, c’est moins formel que j’aimerais parce que je suis arrivé dans une école dans laquelle il y avait déjà une tradition de relations. Cette relation, on la fabrique petit à petit en partant sur un terrain qui n’est pas neutre. Par exemple, dans cette école, il y avait une tradition de tutoiement avec les parents d’élèves. Ce n’est pas trop ma tasse de thé ! Je m’y suis mis sans problème, si j’avais pu choisir, ça ne se serait pas forcément passé comme ça...

C : Le vouvoiement met de la distance, tu aurais souhaité plus de distance ?

E : Oui, tout à fait, parce qu’il y a ici une proximité territoriale qui est déjà forte. On mélange vie professionnelle et vie personnelle et moi, je préfère que ce mélange ne soit pas trop important. Bon, après, c’est très gérable aussi comme ça.

C : Est-ce que tu crois que ça change les choses ?

E : Je ne sais pas, là, tout s’est bien passé. Mais si ça s’était mal passé, je me dirais peut-être que c’est bien dommage de ne pas avoir cette distance là. Il y a quand même un respect mutuel qui est établi, nos territoires sont bien marqués géographiquement, il y a des barrières qui ne sont pas passées, il y a un portail de l’école qui existe, on arrive à trouver la distance nécessaire à travers d’autres formes que le tutoiement et le vouvoiement.

C : Est-ce que tu te sens libre par rapport aux parents, dans tes propos ?

E : Oui, bien sûr, dans les limites de ma fonction. Par contre, ce qui est sûr, c'est que quand je leur parle, c'est bien l'institut de leur enfant qui parle, c'est certain. Donc, c'est une liberté relative dans une relation enseignant-parents.

C : Est-ce que tu utilises les compétences des parents, est-ce qu'il y a des parents qui interviennent en classe par exemple ?

E : Non, les parents n'interviennent pas, je ne le leur propose pas de toutes façons, ça ne m'intéresse pas du tout... euh... non, ça ne m'intéresse vraiment pas. Les compétences des parents, elles profitent au cercle privé, je n'aurais pas du tout envie que cette frontière soit passée. Ce que je propose régulièrement, par contre, aux parents qui le souhaitent, ça ne s'est jamais produit, mais ils le savent tous, c'est d'être spectateur d'un moment de classe. Je le dis, je le répète à chaque réunion, ils savent que la porte est complètement ouverte mais ils ne viennent jamais. La règle, c'est de venir et de repartir sur des temps de récréation et surtout, ils sont spectateurs. C'est honnête comme proposition, ça ne me dérangerait vraiment pas que ça se passe.

C : Mais il n'y a pas de parents qui pourraient avoir des compétences qui t'intéresse, quelqu'un qui travaillerait au PNR ?

E : Non, ça me dérangerait. Ça me dérangerait vis-à-vis des autres gamins.

C : Parce que tu aurais l'impression de ne pas être juste ?

E : Oui, voilà. Ça ne me plairait pas trop qu'il y ait un des parents d'élèves qui vienne participer à l'univers de l'école, de l'apprentissage plus que les autres, il y a quelque chose qui ne me plairait pas trop là-dedans. Les intervenants, il faut que la relation que les enfants entretiennent avec les intervenants soit la même pour tous. Je n'aimerais pas trop voir ça. Ça s'est produit, il y a deux ans, on était sur un projet avec le conseil général et il se trouve que le chargé de projet au conseil général était un père d'élève. Il y a eu ce chevauchement qui s'est fait, qui a été super bien géré, j'en avais parlé et il se trouve que la personne en question qui est aussi un ami, les gamins étaient suffisamment solides pour le vivre correctement, il n'y a pas eu de soucis, mais je n'aimerais pas que ce soit une habitude, ce genre d'expérience.

C : Est-ce que tu as l'impression qu'il y a un écho entre la famille et l'école : par exemple si tu travailles sur les oiseaux, les parents vont aller à la bibliothèque chercher des bouquins sur les oiseaux et qu'ils vont les regarder avec leurs enfants de leur côté ?

E : Non, ça c'est coupé. Autant les enfants reçoivent un discours de la part de leurs parents qui leur permet d'arriver à l'école dans de super bonnes conditions pour travailler, autant il n'y a pas de continuité derrière, sauf chez les familles néo rurales où là, il y a une véritable volonté de continuité avec l'école.

C : Il n'y a pas la même attente vis-à-vis de l'école chez les néo ruraux que chez les ruraux ?

E : Non, ça, c'est certain. Je pense que dans les milieux les plus traditionnels, on va dire, les plus implantés dans le territoire, il y a une définition des rôles qui est claire dans la tête des parents, entre ce qui relève du cercle familial et ce qui relève du cercle scolaire et public. Le boulot de l'institut, c'est le boulot de l'institut et le boulot des parents, c'est le boulot des parents. S'il y a des devoirs à faire, ils sont faits. A la limite, je pourrais donner 5 heures de devoirs, ils seraient faits, ce que je ne fais évidemment pas ! Par contre, il ne sera pas question d'aller au-delà de ça en disant : « Tiens, on va aller voir une expo sur les oiseaux ! » Les choses sont complètement claires. A contrario, si je donne 5 h de devoirs au fils du médecin, elle viendra me voir élégamment en me disant : « Là, ça ne va pas trop ! » Par contre, je la croise au musée, dans les expos. Les enfants ramènent des choses à la maison et j'ai des échos des parents, sur les animaux qu'ils vont chercher et qu'ils ramènent. Sur les animaux, c'est facile parce qu'ils sortent de chez eux et qu'ils voient exactement ce qu'on a étudié à l'école. C'est assez sympathique comme manière de fonctionner.

C : Est-ce que tu es actif dans des associations locales et est-ce que tu fais jouer ta double appartenance au territoire et à l'école ?

E : Oui, particulièrement cette année parce que cette année, on travaille sur l'environnement naturel. Moi, je suis dans une association locale de naturalistes et militants écolos et cette année, je coordonne un petit peu sur les quatre écoles un projet de découverte du milieu naturel. C'est un projet qui entre dans le cadre des appels à projets du PNR. C'est sûr que là, la double casquette joue parce que je connaissais tous les acteurs, que ce soit les intervenants extérieurs, ceux qui vont subventionner, ce sont des gens que je connais, je travaille avec eux par ailleurs. C'est très intéressant, je ne referai pas forcément l'appel à projet lui-même. Ça me pose un problème idéologique parce que l'école fonctionne de plus en plus de cette manière là, avec des appels à projets et des projets subventionnés. Je sens que ça va être un moyen de piloter le système éducatif assez fantastique, il va y avoir les écoles qui font des projets et les autres. Je ne voudrais pas que ça fonctionne comme ça dans le primaire, je pense que c'est la dernière fois que je rentre dans ce cadre là, même si

là, c'était public, tous les gens qui ont répondu à l'appel à projet ont été subventionnés, il n'y a pas eu de sélection. Il n'empêche que la sélection de fait, elle finit par se faire. Il faudrait rêver un système où les subventions devancent les projets.

C : Avec les élus locaux, ça ne marche pas, ça, une espèce de carte blanche, un élu qui donne par exemple 1000€ avec la seule contrepartie de faire un projet ?

E : Je crois qu'aujourd'hui, c'est interdit par la loi parce que le budget public dépend de la LOLF, il faut que la grille budgétaire soit faite avant les dépenses.

C : Ils peuvent le budgéter à l'avance !

E : Ça demande une volonté des élus qu'il n'y a pas sur le secteur.

C : Au fur et à mesure de tes trois années d'enseignement, est-ce que tu as l'impression que tu développes des compétences ?

E : Oui, je pense parce que j'ai l'impression de faire au moins aussi bien et je travaille plus vite. Donc, au moins ça, j'arrive à gagner du temps. Ça m'est beaucoup plus simple aujourd'hui de poser un problème à mes élèves, quelle que soit la discipline, d'anticiper les réactions possibles des gamins vis-à-vis de ce problème là et surtout de décliner aux différents niveaux que je vais avoir en face de moi. A la limite, la leçon de grammaire que j'allais mettre trois heures à préparer, aujourd'hui, je sais qu'une phrase dictée va me permettre d'accéder directement à ça. Trouver les chemins didactiques, c'est plus rapide aujourd'hui. Je n'ai plus de temps de travail là-dessus. Je définis mes objectifs en fait, sur la manière, ça vient beaucoup plus facilement. Après, ça ne veut pas dire que c'est bien fait ! Mais il me semble que ça marche au moins aussi bien. Du coup, il y a une phase d'improvisation par rapport au groupe que je ne me permettais pas il y a deux ans et qui me semble aujourd'hui complètement naturelle. Aujourd'hui clairement, mon boulot, c'est de définir des objectifs. Après, sur le comment, ça se fait de manière beaucoup plus naturelle. Je n'ai pas besoin de passer des heures à réfléchir le comment.

C : Et sur la différenciation ?

E : C'était justement ce comment là qui me posait des problèmes. C'est vraiment là-dessus que j'arrive à travailler plus vite maintenant.

C : Tu parles de gain de temps, mais est-ce que tu changes de manière de travailler ?

E : Pas tellement. Je n'ai pas assez de recul pour analyser ça.

C : Est-ce que tu discutes de tes méthodes avec des collègues, est-ce que tu as des lieux pour réfléchir à ta pratique ?

E : Non, on ne discute pas de ça. On discute de la hiérarchie que l'on accorde aux objectifs. Sur le comment, pas tellement. Après, c'est très lié... On a des sales caractères ! Savoir comment l'autre fait, c'est toujours un plaisir mais on est assez convaincu qu'on va se débrouiller. On se fait un point d'honneur à nous débrouiller ! Il y a une part d'orgueil et de plaisir à se débrouiller. Après, sur les objectifs, ce sont des discussions passionnantes que l'on a régulièrement, moi, je passe du temps là-dessus et l'autre dit : « Pour moi, ça ne me semble vraiment pas important ! » Ça fait réfléchir. J'adore ça. Donc, évidemment, dans le pourquoi, on travaille sur le comment : on se dit : « quand tu vas travailler ça, forcément, tu vas aborder ça, alors pas besoin de gaspiller de l'énergie, en cherchant à atteindre cet objectif là, tu atteindras forcément celui-là... » Les discussions portent plus là-dessus.

C : Je recherche s'il y a des compétences qui sont liées au territoire sur lequel tu es. Ce dont tu me parles, ça pourrait être une discussion dans n'importe quelle école, c'est interne à l'école. Est-ce qu'il y a d'après toi, des compétences spécifiques au territoire dans lequel tu te trouves, des compétences d'enseignant ancré dans ce territoire isolé ?

E : Moi, je pense qu'on développe des compétences en improvisation qui sont assez importantes. Je pense qu'on les développe parce qu'on n'est pas sous pression. Moi, je ne me sens pas sous pression du tout, du coup, ça me laisse une sensation de marge de manœuvre, de souplesse qui est énorme. Je n'ai jamais l'impression de courir après les compétences des élèves. C'est certain que dans les quatre écoles que j'ai connues, tu as un confort de travail qui est énorme.

C : Je pense à tes compétences de naturaliste, elles te sont très utiles à l'école, alors qu'a priori, ça ne fait pas partie des compétences exigées chez un enseignant...

E : C'est vrai ! C'est évident maintenant que tu le dis... C'est sûr que dans une école rurale, les compétences qui ne seront pas français et maths pour aller vite, vont être mises en valeur. Que ce soit l'histoire, la géo, l'EPS, les sciences, ici, on a un accès énorme à tout ça, facile et simple ! Cette face là du travail, elle existe, elle est mis en valeur, c'est concret, enfin, on le fait !

C : Encore faut-il connaître le territoire pour valoriser tout ça...

E : C'est sûr que je ne travaillerais pas de la même manière, enfin, tu ne peux pas faire le même boulot si tu vis ici depuis 10 ans et que tu deviens instit dans le pays dans lequel tu vis ou si tu arrives de Valence et que tu es nommé à St Pierreville. Le mois d'après, là, c'est sûr, tu es complètement perdu.

C : Là, on ne l'identifie pas parce que ça se fait à titre personnel mais il y a quand même des connaissances du territoire

E : Ça, c'est certain ! Au niveau didactique, c'est sûr, pour ces disciplines là, mais aussi, ne serait-ce que sortir de l'école et aller se promener. Il y a un relief ici qui n'est pas évident à décrypter. Quand tu es dans un environnement que tu sais lire, c'est beaucoup plus simple d'avoir des élèves ! Tu t'en sers tout le temps.

C : Il me semble aussi que ça permet de communiquer avec les élèves : je ne sais pas ce que tu en penses ?

E : Tout le temps. On connaît aussi la vie des parents. Ça, c'est important. Je reviens tout le temps aux parents mais c'est super important. Maintenant, ça me semble évident mais la première année, j'arrivais dans une école où il y avait eu « le feu ». Ça s'était très mal passé avec les deux enseignants qui avaient fait les deux années précédentes, c'est un village très réactif, même très réac politiquement, il faut le dire. Et les parents m'attendaient au tournant. C'était confortable d'être d'ici ! Enfin, d'être d'ici sans l'être ! Moi, j'habite de l'autre côté de la colline, mais bon, j'étais là, les jours où il neigeait. C'est des tout petits détails, mais le jour où il neige, je ne suis pas absent à l'école parce que j'ai des pneus neige sur ma voiture. C'est une somme de petits détails comme ça qui va faire qu'à l'arrivée, tu travailles de manière très confortable avec les parents d'élèves et du coup avec les élèves. Je ne sais pas comment d'autres vont le vivre mais d'avoir travaillé dans le bâtiment aussi, ça va simplifier les choses.

C : Est-ce que tu fais des choses qui te semblent faire partie de ton travail d'institut mais qui pourraient être vues de l'extérieur comme ne faisant pas partie de ton rôle d'institut ?

E : ... Oui... je pense que dans les relations avec les élèves, bon, on ne rentre pas dans le délire de « être et avoir » mais c'est sûr qu'il y a une proximité sociale et relationnelle du coup qui pourrait peut-être étonner des collègues qui travaillent en ville.

C : Il y a par exemple une collègue qui fait passer dans le cahier de liaison des manifestations locales...

E : Alors là, non, je ne le fais pas. Enfin, ça dépend des assocs. Si c'est une amicale laïque, oui, ça ira. Mais c'est rigolo, tu me parles du cahier de liaison... il n'y a pas longtemps, il y a eu un truc. C'est l'aide maternelle qui s'occupe des cahiers de liaison et un jour, je regarde et je vois qu'il y avait une pub pour l'entreprise Ardelaine. C'est une entreprise locale qui

propose un discours fort néo rural sur le territoire. C'est évident que quand j'ai vu ça, j'ai tout enlevé. C'est l'école de la République, il faut faire attention !

C : Est-ce que tu mets de la souplesse dans les règles administratives, les horaires, est-ce que tu rends service aux parents, quitte à être un peu sur le bord des règles...

E : Oui, souplesse totale. C'est évident ! Prendre un gamin dans la voiture parce qu'il y a eu un problème dans la famille, je le fais sans arrêt ! Par contre, je serais intransigeant sur le coté public, laïc et obligatoire de l'école. Ça, c'est le contrat que j'ai signé en passant le concours. Les parents qui mettent leurs enfants à l'école attendent un service républicain.

C : Comment tu le définis, le service républicain ?

E : Un service républicain, c'est un service laïc et égalitaire.

C : Egalitaire, pour tout le monde la même chose ?

E : La même chose !

C : Même si ce n'est pas adapté ?

E : Pas une égalité de traitement mais l'énergie disponible, il faut qu'elle soit la même. Les valeurs doivent être exactement les mêmes pour tous. Par exemple, je n'aime pas que les abonnements de l'école des Loisirs soient distribués dans la classe. Symboliquement, c'est très important pour moi. Les parents l'ont bien compris. En ce moment, on parle beaucoup de désobéissance. Moi, je suis délégué syndical et cette question de la désobéissance, je me la pose constamment. J'ai des parents d'élèves qui sont des électeurs. Un jour de grève, j'entendais qu'ils rouspétaient dans le couloir, pas devant moi ! Je leur ai dit : « Moi, j'ai un outil légal pour exprimer mon désaccord par rapport à des choix politiques. Cet outil, je m'en saisis et d'autant plus que si demain, on m'impose un outil avec lequel je ne suis pas d'accord, je l'appliquerai quand même s'il respecte les valeurs républicaines. » Les parents peuvent me dire : « J'ai voté, j'ai ce que j'attends, ce n'est pas à toi de venir court-circuiter ça. »

C : Comment tu te projettes dans l'avenir, qu'est-ce que tu as envie de développer dans ta fonction d'institut, à court terme et à long terme ?

E : J'ai des choses à faire changer sur des points techniques : par exemple, je découvre les maternelles cette année, j'ai du boulot là-dessus. D'un point de vue plus général, je ne vois pas trop, non ! Par contre, je ne me projette pas du tout dans ma carrière, il y a de fortes chances pour que je fasse une interruption dans cette carrière pour faire complètement autre chose. Ce n'est pas du tout évident que je sois instit dans 15 ans. Les 3 ou 4 années

devant moi, je sais que je vais les passer dans cette école là. Il va falloir que je réfléchisse beaucoup à la question de la scolarisation des enfants de 2 et 3 ans. C'est une question que je posais de manière théorique et politique et là, j'ai des réponses construites et cohérentes. Mais dans la réalité du boulot, ce n'est pas exactement ce qui se passe. Il y a quasiment un paradoxe qui s'opère et l'an prochain, je n'ai plus de CE1 mais j'ai 7 petits de 2 ans qui entrent. Je vais avoir 14 élèves dont 7 de 2 ans.

.....panne de pile.....

E : Ici, les parents sont convaincus que l'école de leurs enfants est super. Le nombre de fois où ils t'expliquent qu'ils sont contents de leur école, qu'ici, c'est mieux qu'ailleurs et qu'ils ont de la chance d'y être, c'est presque un discours... tout fait !

Entretien Marie-Paule

Mercredi 18 mai à Ste Eulalie, à son domicile

MP : J'ai toujours travaillé en école rurale...

C : Vous êtes originaire d'ici ?

MP : Je suis originaire d'ici. Quand je suis sortie de l'école normale, c'était l'école normale avant, j'ai été nommée comme TR basée à St Cirque en Montagne, qui est sur le plateau à 23 km d'ici. L'année d'après, j'ai eu le poste de St Cirque en montagne, j'y suis restée jusqu'en 88-89 quand l'école a fermé.

C : Vous êtes restée combien de temps ?

MP : J'ai commencé en 84 comme TR, en 85 j'ai eu le poste, donc 4 ans. Après, j'ai pris un congé parental et puis j'ai réattaqué à mi-temps à Montpezat, c'est dans la vallée mais c'est une petite école qui a trois postes. Au départ, quand je suis arrivée, il y avait deux postes et puis il y a un troisième poste qui a été ouvert après. J'étais la directrice des deux classes élémentaires, il y avait une directrice de la classe maternelle, j'y suis restée jusqu'en 97. Et après, je suis arrivée à Ste Eulalie, puisqu'on avait repris cette maison. On s'est installé à Ste Eulalie et j'ai repris le poste de l'enseignante de Ste Eulalie qui était là depuis 15 ans et qui avait demandé son changement. J'ai eu le poste, il restait 6 élèves dans la classe et moi, j'arrivais avec mes trois enfants, donc ça en a fait 9. On en a cherché un peu d'autres : il y avait une famille qui avait déscolarisé ses deux enfants et donc, ils faisaient la classe à la maison, ils ont accepté de les remettre à l'école.

C : C'est vous qui avez fait cette démarche ?

MP : Moi, avant de demander le poste, comme il était très fragile, vu qu'il y avait peu d'enfants, je voulais qu'il y ait quand même une certaine pérennité et donc j'ai appelé comme ça quelques familles et ils ont remis leurs enfants et donc, on était 11 ou 12 après. Là, je suis restée à Ste Eulalie jusqu'à ce que l'école ferme et donc, c'était en 2002. De là, l'école a été fermée à Ste Eulalie dans la douleur et puis une école s'est ouverte au Béage mais je n'ai pas demandé le poste. Je pouvais l'avoir en priorité mais il y avait eu tellement de tensions, tellement de « violences » pour cette ouverture, je suis allée à Prades une année, donc Prades, c'est près d'Aubenas.

C : Vous faisiez la route ?

MP : J'ai pris un logement de fonction sur place, mais je n'y suis restée qu'une année. L'appel de la classe unique a été le plus fort, surtout que ça se passait très mal au Béage, il y a eu des grosses difficultés la première année, j'ai demandé le poste et j'y suis restée pendant 6 ans. J'ai demandé mon changement à la rentrée 2009, ça fait deux ans que je suis à Coucouron, qui est aussi sur le plateau à 30 km d'ici, avec 3 classes.

C : Quand vous êtes arrivée sur votre premier poste, avez-vous eu des surprises par rapport au métier que vous imaginiez ou c'était plutôt comme vous l'imaginiez ?

MP : C'était comme je l'imaginais... Dans ma formation, elle durait trois ans, on faisait beaucoup de stages quand même dans les classes et moi, j'avais tendance à demander les stages que personne ne voulait, c'est-à-dire les écoles rurales.

C : Et pourquoi vous demandiez ces écoles ?

MP : Je ne sais pas, parce que j'aime bien les petits groupes, j'aime bien mélanger des enfants d'âges différents dans une classe, j'aime bien la liberté qu'il y a dans une classe unique, les relations qu'on peut mettre en place avec les parents, avec les élus quand ils sont favorables, quand ils ont envie que leur école publique vive. Enfin, pour moi, je pense que c'est une école d'avenir. Et ça a toujours été une école d'avenir et pour moi, c'est une école totalement différente et c'est un métier totalement différent. Souvent, quand je parle de la classe unique, je dis qu'on ne fait pas le même métier. Et là, je le vois très bien dans le petit groupe scolaire où je suis maintenant, ce n'est pas pareil.

C : Entre une école à trois classes et une classe unique, vous pensez que c'est déjà différent ?

MP : Pour moi, c'est radicalement différent. Je sais qu'il y a des groupes scolaires où on essaie de refaire un peu la classe unique mais on ne refait jamais des classes où vous avez des enfants de trois quatre ans jusqu'aux enfants de CM2. Et ça, ça crée que l'école, ce n'est pas seulement une école où les enfants viennent le matin apprendre quelque chose et repartent le soir, ça ressemble beaucoup plus à un milieu de vie. Ce n'est pas une famille mais on a quand même la notion de fratrie parce qu'on a des petits, des moyens, des grands, on a tous les âges, ça fait quelque chose un peu comme une fratrie, avec beaucoup de coéducation, les petits qui apprennent des grands, les grands qui apprennent des petits aussi parce qu'il y a des comportements, des attitudes de vivre ensemble qui se mettent en place automatiquement. Les enfants apprennent beaucoup de façon informelle, sans qu'on le sache.

C : Vous avez des exemples de « bonnes surprises » ?

MP : Ça donne le temps. Enfin, c'est pareil, c'est quand on reste, qu'on y est bien, qu'on reste plusieurs années dans la même classe, ça donne une certaine tranquillité parce qu'on sait qu'on a toutes ces années pour préparer l'enfant à rentrer au collège. Et donc, même un enfant qui a des difficultés, on va adapter, il va faire du français CE2 mais en maths, il fera encore du CE1 ou l'inverse, et on laisse le temps sans trop se figer sur les programmes. Du coup, pour les enfants, il y a moins de pression. L'idée de redoublement, elle n'y est pas parce que, même s'ils refont des choses de la classe d'avant, de toute façon, comme tous les âges sont mélangés, ça ne se voit pas. Du coup, ça fait un climat, ça donne un apaisement, une tranquillité. Moi je constate qu'il y a des compétences qui sont attendues en fin de CE2 ou en fin de CE1, les enfants qui ne les avaient pas dans une classe unique, on les laisse continuer, on travaille et il y a un déclic qui se fait, des fois au CM2... Oui, j'ai souvenir d'enfants qui démarrent en expression écrite, qui avaient beaucoup de mal à écrire, qui faisaient énormément de fautes, qui faisaient des textes mal construits et tout ça et en CM2, ils remplissaient une page, deux pages, avec plein d'imagination. Ça y est, ils s'étaient lâchés. J'ai eu des élèves qui avaient des grosses dyslexies. Il y en a par exemple qui prenaient une année supplémentaire en cycle 2 parce qu'ils étaient très fragiles mais le cycle 3 après, on a pu le faire en deux ans. Ils sont partis, ils étaient à l'âge normal. Voilà, on s'arrange un peu comme on l'entend. Par contre, ce qui est important, c'est très difficile à faire tourner si on n'a pas une aide-maternelle à plein temps. C'est vraiment un plus. J'ai travaillé avec des aides maternelles à mi-temps, au Béage, j'avais une aide-maternelle à plein-temps et ça change vraiment beaucoup de choses. Mais par contre, je prenais les élèves à partir de deux ou trois ans au Béage. Sinon, quand on a une aide maternelle que le matin, on prend les élèves qu'à partir de la grande section toute la journée et les MS que le matin. Sinon, c'est trop difficile, il faut que chacun puisse s'y retrouver, parce que les maternelles ont besoin de choses spécifiques, beaucoup de travail avec le corps, beaucoup de manipulations. Si on est tout seul, on ne peut pas leur faire faire ça. Il faut vraiment qu'il y ait quelqu'un, ça, c'est vraiment indispensable.

C : Est-ce que vous voulez bien revenir aux apprentissages informels, est-ce que ça fait gagner du temps, comment ça se passe ?

MP : Gagner du temps, non, je n'en suis pas persuadée. C'est par imprégnation que ça se passe. On voit bien des enfants de maternelle qui prêtent l'oreille quand on travaille sur les sons ou sur la lecture avec des plus grands. Il y a plein d'enfants qui écoutent, des plus petits

ou des plus grands. Ça se fait beaucoup aussi sur la culture générale en fait parce qu'ils entendent parler de tout, il y a des échanges, ils entendent des choses toutes les années et il y a des choses qui se font par imprégnation sans qu'on l'ait vraiment étudié. Quand vous commencez à parler du verbe ou de l'adjectif, il y en a qui savent ce que c'est. Et c'est que pour apprendre à lire mais ce n'est pas tous les enfants. Les enfants, si naturellement ils sont intéressés par le code, la lecture tout ça, quand ils entendront la leçon faite aux autres, ils vont écouter. Si ça ne les intéresse pas, ils resteront dans ce qu'ils sont en train de faire. Par contre, s'ils sont intéressés plus par le calcul ou la géographie, ils écouteront plus à ce moment là ce que font les autres. Je crois que ça dépend plus des enfants. S'ils ont un intérêt, on le voit de toute façon, même dans les classes où il n'y a qu'un niveau, quand vous avez les CP qui arrivent, il y en a qui se passionnent pour les mots, pour jouer avec les lettres, pour les combiner, pour les textes. Et puis, il y en a, ça ne les intéresse pas particulièrement. Tout le monde a ses centres d'intérêt, même petit et je ne crois pas que la classe unique, ça va aider les enfants, qu'ils vont apprendre à lire tout seul. Un enfant qui aurait appris facilement dans une classe à cours unique, il apprendra tout seul et d'autant plus vite en classe unique.

C : Les enfants que vous avez rencontrés, dans votre premier poste et au fur et à mesure de votre carrière, vous les avez trouvés curieux, intéressés par des choses ou culturellement, vous avez repéré une « pauvreté culturelle » pour laquelle, il fallait que vous compensiez. Vous les avez perçus comment ces enfants ?

MP : Au début de ma carrière, les enfants qu'on avait dans les classes uniques, rurales, surtout ici, c'était des enfants dont les familles étaient issues d'ici et des fois, depuis plusieurs générations. Donc, c'est vrai que parfois, oui, il y avait un peu un décalage par rapport à des enfants qu'on pouvait rencontrer en ville sur les centres d'intérêt. Les centres d'intérêt, là, étaient très près de l'agriculture, de la ferme. Par contre, ce sont des enfants très curieux. C'était très facile de les intéresser, c'était des enfants très partants, pour tout, quoiqu'on leur propose et du coup, ils engrangent très vite aussi.

C : Vous n'avez pas senti un handicap lié à l'origine socioculturelle de ces élèves ?

MP : Non, je ne parlerais pas de handicap, non, non ! Moi, je les ai trouvés très motivés. Mais je trouve que ... Ils étaient contents qu'on apporte des choses nouvelles et qu'on fasse des choses qui étaient différentes de leur quotidien, il y avait ce plaisir là. On ne peut pas globaliser parce qu'ils seraient issus du milieu rural agricole.

C : Leur culture du territoire, leur attachement à ce territoire, est-ce que les enfants le ramenaient à l'école, est-ce que vous vous en serviez ? Quels liens vous aviez avec le territoire dans votre activité professionnelle ?

MP : Les enfants, quand ils vivent ici, en général, sont très attachés à leur coin, même petits. Et là, par contre, ce que j'ai remarqué et qui est assez récurrent, c'est qu'ils ont un peu peur, ils n'ont pas trop envie de se mélanger avec d'autres classes. On a fait des projets, on décidait de partir en classe de découverte avec une autre classe, ou de faire des échanges avec une autre classe. Et il y a toujours un peu cette réticence à se mélanger, ils aiment bien rester entre eux. Même rester entre eux dans leur petite classe unique, même si c'est une école voisine, qui est du même territoire qu'eux. Et si c'est une école de plus loin j'ai l'impression qu'il y a une appréhension, des inquiétudes à aller ou à recevoir une école.

C : Cette inquiétude viendrait d'une méconnaissance ou d'une mésestime d'eux-mêmes ?

MP : Je ne sais pas, peut-être simplement un manque d'habitude. C'est vrai que c'est peut-être à la fois un avantage et un inconvénient de ces petites écoles, c'est que quand même, ça ne brasse pas beaucoup de population, que les enfants qui s'y trouvent... Maintenant, c'est moins vrai parce qu'on a, même ici, un brassage de population. Mais les enfants qui s'y retrouvent se ressemblent, viennent du même milieu, ils se connaissent, ils se reconnaissent. C'est plus lié à ça, ça fait quand même une différence. Je le vois ... Au Béage, une année, il y a eu un élève qui venait de classe de ville, même si ce n'est pas une grande ville puisque c'était quand même en Ardèche, il est arrivé en CE2. C'était très différent, il n'avait pas du tout la même mentalité. Ça a été un peu dur à lui de s'adapter et puis, on voyait vraiment à sa tenue vestimentaire, à sa façon de se coiffer, ce à quoi il faisait attention... Il faisait beaucoup attention à son apparence, ça ne veut pas dire que les autres sont négligés, mais lui, il avait le petit truc en plus. Voilà, parce que l'apparence devait être très importante dans les écoles où il était. Et puis, il avait du mal à s'adapter à ce monde où les petits sont tout le temps mélangés avec les grands, il faut faire attention. Pour lui, les petits, c'était des casse-pieds, il n'aurait pas voulu qu'ils soient là.

C : Et vous l'avez vu changer ?

MP : Oui, la première année, ça a été dur et petit à petit, il faisait comme les autres, il abandonnait certaines choses. Donc oui, je pense que c'est ça, dans les classes uniques, il y a le défaut, on ne brasse pas assez. Il faut penser à sortir, à aller voir d'autres classes, à aller faire des classes de découverte, à faire des projets qui font aussi venir des intervenants

autres. C'est ce qui manque le plus dans des écoles comme ça, comme chez nous, c'est très éloigné de tout. Maintenant, on le voit un petit peu moins parce qu'il y a pas mal de familles qui s'installent, qui ne sont pas originaires de là. Sur le Béage, quand j'y étais, il y a plusieurs familles qui sont venues s'installer et qui n'étaient pas du tout originaires de ce milieu là ou du milieu rural. C'était des choix de vie et ça aussi, ça crée autre chose, ce n'est pas du tout la même perception, ni des adultes, ni des enfants.

C : Ça vous a demandé une adaptation, ce changement ?

MP : Non, non !

C : Quel que soit votre poste en milieu rural, est-ce que les élèves et vous faisiez le lien entre la vie sur le territoire et l'école ? Est-ce que le territoire et l'école s'interpénétraient ?

MP : Oui, moi, j'aime bien travailler en projet et j'essayais de trouver un projet ou un thème qui allait être le fil conducteur de l'année et qu'on pourrait décliner à la fois à tous les âges et un peu dans toutes les disciplines et qui serait quelque chose d'ouverture. Par exemple, quand je suis arrivée à Ste Eulalie, j'avais comme projet de travailler sur les plantes. Et du coup, ça s'est terminé en travaillant sur les plantes médicinales. Et ça a été un peu tout le long de l'année, on est arrivé à la création d'un CD interactif. On a interviewé des gens, on a fait des visites sur le terrain accompagnés de gens qui nous parlaient des plantes, comment les reconnaître. On a interviewé des personnes qui cultivaient des plantes médicinales, des paysans du coin, d'autres personnes qui étaient cueilleurs. On est allé visiter une entreprise de séchage des plantes, donc qui collectaient les plantes... Sur le Béage, il y a eu deux projets en lien avec le territoire. L'année où je suis arrivée, j'avais envie de travailler sur les religions, en m'appuyant sur la chartreuse de Bonnefoy, qui est sur la commune du Béage. Donc là aussi, on a fait tout un travail qui a lié à la fois les arts visuels, l'histoire. Donc il y a eu une intervenante qui est guide pour la chartreuse de Bonnefoy et l'abbaye de Mazan, qui a fait des études en histoire. Elle est intervenue pour tout le côté histoire. Après on a eu une intervenante, on a travaillé sur la partie « arts visuels ». On s'est déplacé sur la chartreuse sur le côté historique et sur le plan des arts. On a fait après une exposition et une pièce de théâtre. L'exposition est restée à la ferme de Bourlatier pendant tout un été, elle a été aussi présentée au Béage lorsqu'ils ont fait la fête du fin gras. Elle est restée à l'office du tourisme à Ste Eulalie et puis après au CDDP à Privas. La pièce de théâtre, on l'a jouée une fois à Ste Eulalie, une fois à Bourlatier aussi. Voilà, moi, j'aime bien faire des projets et qu'à la fin, on arrive à quelque chose qui puisse sortir, être présenté à l'extérieur et que les familles, les

enfants pourront garder après. Au Béage, on a fait aussi, ça a un lien avec le territoire, enfin je pense, on a travaillé sur les déchets, le recyclage. Donc là, pareil, ça a été à la fois d'aller voir comment les familles triaient, ce qu'elles faisaient, faire aussi une éducation des familles. On est allé visiter le centre de tri à la Villedieu. De ça, on a fait une pièce de théâtre qu'on a présentée aux parents à Noël, qui était interactive et aussi un film d'animation qui racontait l'histoire de déchets et qu'on a mis sur CD.

C : Est-ce que vous aviez une aide technique pour faire les CD, vous aviez un EMALA qui venait ?

MP : Voilà, à la fois pour le CD sur les plantes médicinales et sur le tri des déchets, on a une EMALA qui est venue, qui se déplaçait avec un grand bus où il y avait des ordinateurs dedans, parce qu'à l'école, on avait juste un ordinateur que j'avais amené de la maison. Dans le bus, il y avait 6 ordinateurs, elle nous a suivi, même pour les enregistrements, les visites, elle était là avec nous, elle avait des caméras, les enfants filmaient, enregistraient. Et pareil pour le film d'animation qu'on a fait sur les déchets, elle était aussi présente et nous a aidés. Elle nous appris les techniques d'animation, elle nous a aidés à faire les photos. Il y a plusieurs adultes à chaque fois qui interviennent.

C : Vous avez beaucoup travaillé sur l'expression des élèves ?

MP : Au Béage, on a fait aussi un projet sur le volcanisme, donc dans le secteur et là, on travaillait avec l'école de Burzet, on a mené le projet ensemble. Ce qui nous a servi beaucoup de matière, en plus des ouvrages et tout ça, c'est qu'on a fait une randonnée sur deux jours : on est descendu en car à Burzet, là on a eu une petite intervention sur le volcanisme en général et après, on est remonté, on a fait le volcan de la cascade du Raypic, le Mont Gerbier de Jonc, les enfants de Burzet ont dormi dans les familles des enfants de l'école du Béage. Le lendemain, on s'est retrouvé, on a fait le volcan de Cherchemuse et on est descendu à pied pour faire le volcan du lac d'Issardes, on avait une intervention d'une association sur la géologie, sur les paysages. On a fait un CD mais là, tous seuls, les enfants commençaient à avoir l'habitude, on utilisait « movie maker » et les enfants savaient faire. On a fait des photos, des textes, des dessins qu'on a scannés, les petits ont mis en image un conte et ensuite ils le lisaient, on a scanné leurs images et tout ça, c'est sur le CD qu'on distribue aux familles, que j'envoie aux associations, que j'envoie à chaque fois à l'inspection, pour qu'on voit que ces classes, parce qu'elles sont mises à mal, ces classes sont

vivantes, il s'y passe des choses, qu'on peut travailler avec tous les niveaux, tous les âges et faire des choses super.

C : Ces projets nécessitaient que vous, vous connaissiez bien le territoire.

MP : C'est sûr que ça m'a aidé, je pense qu'on peut tout à fait bien les faire sans connaître le territoire.

C : Vous pensez que c'est possible ?

MP : Ça demandera ... Enfin, si on change toutes les années, je pense qu'on ne peut pas monter des projets. L'avantage, en connaissant le territoire, dès que j'arrivais, déjà, l'été, je savais ce que je voulais faire et je pouvais prendre des contacts parce que déjà, je savais à quelle porte frapper et je voyais où aller. Sinon, je pense qu'on peut monter ce type de projet après être resté une année.

C : Travailler en projet, c'est une formation que vous avez eue à l'école normale ? Vous l'avez vu pendant vos stages, comment vous avez acquis cette compétence ?

MP : Non, pas vraiment dans la formation, même aujourd'hui. L'année dernière, on nous a dit qu'il fallait se méfier du travail en projet, parce que c'était, c'est vrai, très gourmand en temps et que ça risquait de mettre en difficulté encore plus les enfants qui étaient en difficulté. Et moi, j'ai vraiment toujours constaté l'inverse. C'est que les enfants qui sont en difficulté ne sont plus en difficulté, enfin, les difficultés ne sont plus du tout vécues de la même façon une fois qu'on est dans le projet parce que, vu que ce sont des projets pluridisciplinaires finalement, ils font intervenir plein de disciplines et de compétences différentes. Vu que tout le monde y travaille à différents niveaux, que personne ne fait la même chose, ben voilà, chacun y trouve une place. Tout le monde arrive à faire quelque chose et du coup on ne voit plus du tout les différences de niveaux. Quand il faut écrire un texte, souvent ils se mettent par deux, textes, images, il y a les images à gérer, il y a à jouer au théâtre, il y a des arts visuels, tout le monde arrive à faire quelque chose. Il y a eu une époque où on nous demandait de travailler en projet, mais non, on ne l'a pas travaillé quand j'étais à l'école normale.

C : Avec les collègues alors, ou bien parce qu'à un moment, c'était une évidence pour vous que pour faire fonctionner une classe unique ?

MP : En classe unique, on ne peut pas tout cloisonner sinon c'est impossible à faire tourner. A la limite, en mathématiques et en français, ces disciplines outils, à la limite, on peut cloisonner plus et on est obligé de cloisonner plus. Mais voilà, si on veut cloisonner tout ce

que je continue à appeler disciplines d'éveil ou de découverte, c'est impossible, on y arrive pas. Ou alors, c'est tellement saucissonné que ça n'a plus de sens. En classe unique, on ne peut pas travailler sans faire de projets, il me semble. Alors que dans une classe à cours unique ou à double cours, c'est moins intéressant mais on peut travailler sans avoir... disons que les projets, ce n'est pas du tout pareil. Ils n'ont pas la même envergure. Pas la même envergure, ce n'est pas au sens où il faudrait beaucoup d'argent, beaucoup de matériel... mais ça ne touchera pas un public aussi large et autant de disciplines.

C : Qu'est-ce que ça vous a apporté, en tant qu'enseignante, de travailler en projet ?

MP : C'est le bonheur.

C : Comment ? Vous avez vous-même redécouvert le territoire, au niveau affectif, vous avez partagé des moments privilégiés avec les élèves ?

MP : Parce que c'est justement une autre façon de travailler, ce n'est plus le même rapport avec les élèves, on sent beaucoup moins cette chose : enseignants / enseignés. Je ne sais pas comment dire, on découvre. Il y a des choses qu'on découvre ensemble. Par exemple ; l'outil informatique, l'utiliser comme on l'a utilisé, moi, j'apprenais en même temps que les gamins, on est tous en train d'apprendre et de faire ensemble. Et ça, c'est un pur bonheur. C'est vraiment la manière la plus agréable d'enseigner. Et je trouve que les enfants apprennent beaucoup comme ça.

C : Est-ce que vous pensez que les parents avaient conscience de la qualité de l'école dans laquelle ils mettaient leurs enfants ? Ou bien, est-ce qu'ils ne faisaient qu'un choix de proximité ?

MP : Oui, ils étaient conscients de ce qu'on faisait. Après, la qualité ... oui, c'est ce qu'ils m'ont rapporté, c'est qu'ils étaient très satisfaits, que ce soit au Béage ou à Ste Eulalie. Ça leur plaisait beaucoup, cette façon de travailler, ils trouvaient que c'était très riche pour les enfants. Au Béage, il y avait une famille qui s'était installée, c'était des journalistes qui venaient de Marseille. Justement, ils avaient quitté ce travail et la ville parce qu'ils trouvaient que pour leurs enfants...enfin c'était infernal, le rythme. Et souvent, ils m'ont dit : « Quand je parle ou quand nos enfants parlent de ce qu'ils font à l'école à nos amis, ils n'en reviennent pas. Ils disent que ce n'est pas possible ! »

C : Par comparaison, ils avaient peut-être plus conscience...

MP : Les autres parents aussi étaient contents. Maintenant, on a toujours des familles, bon, ben voilà ! Mais globalement, ils étaient à fond dedans. Je leur ai souvent demandé

d'intervenir, on travaillait ensemble et ça se passait très bien. Ça, c'est une différence. Ça m'est parfois arrivé d'accueillir des étudiants de l'ufm qui venaient pour une journée pour voir un peu les classes uniques parce qu'au niveau de la formation, ils ont un peu de mal à former pour les classes uniques. Ils les envoyaient sur le terrain. J'ai accepté d'en recevoir plusieurs fois. Et moi, ce que je leur disais : « Il faut arrêter de penser qu'il faut se méfier des parents, que les parents sont vos ennemis. Pour moi, vous ne pourrez jamais enseigner, on n'apprend pas à des enfants si on ne travaille pas avec les parents. » Et moi, c'est vrai que partout où je suis passée, les parents ont toujours été des alliés, ils m'ont toujours rendu service, ils se sont toujours rendus disponibles. Après, je ne dis pas qu'il n'y a pas eu parfois des heurts, mais ça, c'est normal, c'est la vie... des désaccords. Mais en même temps, ils donnent des idées, des fois, ils sont critiques, après on prend ce qu'il y a à prendre. Je leurs disais : « Même si ça paraît injuste, il y a toujours à prendre dans ce que nous disent les parents. Si on creuse un peu plus, on se dit que oui, là peut-être... » Moi, j'ai toujours travaillé avec eux, ils sont venus m'aider, même matériellement, c'était...

C : Une vraie collaboration ?

MP : Oui, voilà, c'est un ensemble, ce n'est pas que l'école fermée, les parents sont dans l'école aussi. Il faut savoir où on va, il faut avoir des valeurs, savoir où on va mettre les limites, savoir ce qui est possible ou pas, parce que, si on est un peu fragile, un peu laisser-aller, qu'on ne sait pas trop où on va, là, on peut peut-être arriver à se faire déborder. Mais sinon, moi, je n'ai jamais vu, enfin, je n'ai jamais eu à connaître ça. Et ça, c'est pareil, la classe unique, le milieu rural, les petites écoles le permettent beaucoup plus que dès qu'il y a deux, trois, quatre classes... On n'a pas le même rapport avec les parents.

C : Est-ce que cette collaboration empiétait un peu sur votre liberté pédagogique ? Est-ce que vous avez ressenti une sorte d'injonction à faire des projets ?

MP : Pas du tout ! Je n'ai jamais senti d'injonctions, ils étaient contents si ça se faisait, mais c'était moi qui proposais et après, ils m'apportaient ... « Tiens, va voir ceci, cette personne.. » Non, jamais, je n'ai senti de pression pour faire ou ne pas faire d'ailleurs ! C'est vrai que par contre, quand je faisais les réunions de parents, on parlait pédagogie, on parlait du tenant et des aboutissants du projet, des étapes, de ce que ça allait faire travailler, de pourquoi je le faisais. Enfin, moi, je ne m'en rendais pas compte, je pensais que ça se faisait toujours comme ça. Mais pareil, c'est des familles qui avaient fréquenté d'autres écoles ailleurs et qui me disaient : « Une réunion de parents d'élèves avec toi, ça n'a rien à voir avec

les réunions de parents d'élèves qu'on a fait jusqu'à maintenant. » Parce qu'ils disaient qu'il y avait vraiment un échange sur la pédagogie. On voyait vraiment comment étaient menés les projets, comment ça se tenait, c'était expliqué, c'était discuté. Mais moi, je savais où j'allais, si les parents me donnaient une bonne idée, je la prenais, mais ça ne m'a jamais fait changer... S'ils mettaient le doigt : « Oui mais là, vous ne croyez pas ceci, cela », que c'était effectivement vrai et que je n'y avais pas pensé et que ça pouvait poser un problème, je le changeais aussi mais c'était discuté ouvertement. A partir de là, ça enlève énormément de problèmes. Mais il faut savoir où on va, il faut être sûr de soi, enfin, il faut y avoir vraiment réfléchi.

C : Vous voyez, la question que je me pose, c'est comment on apprend à devenir ce professionnel là ?

MP : Je crois que ça ne s'apprend pas.

C : Est-ce que le fait que vous soyez seule enseignante ici, ça vous a contrainte d'une manière ou d'une autre à collaborer avec les parents parce que vous n'aviez pas d'autres collaborateurs potentiels ?

MP : Je ne sais pas. Pour moi, ce qu'il y a de sûr, c'est que ce n'est pas une contrainte. Ça allait de soi.

C : Vous auriez été dans une solitude épouvantable si vous aviez été seule contre tous...

MP : Oui, mais justement, c'est ça le truc, c'est qu'on n'est pas contre. Je ne me suis jamais sentie contre les parents. Même quand ça m'est arrivé qu'il y ait des clashes, ou des fois, je sais qu'en réunion, il y a des parents qui m'ont dit des choses qui m'ont faite pleurer après, qui m'ont vraiment remuée. Mais je n'ai jamais considéré, même ces familles là, qu'elles étaient contre. Après, elles avaient leur façon de dire les choses, il y a des choses que moi, je trouvais particulièrement injustes, pas correctes, fausses, mais pour moi, ce n'était pas contre. Ça fait partie des relations humaines même si parfois, c'est dur. C'est de l'humain ! Après, j'ai toujours travaillé avec les parents et c'est un plus énorme. Et maintenant où je suis dans un petit groupe scolaire, quand je fais mes réunions de parents d'élèves, avec le recul, c'est vrai que j'ai beaucoup tendance à expliquer ce que je fais, pourquoi je le fais, pourquoi, moi, je le vois comme ça. Par exemple, là, j'ai des CP-CE1 et c'est vrai qu'il y a beaucoup d'angoisses liées au CP, l'apprentissage de la lecture. Il y a des parents, dès Noël, il faudrait qu'ils sachent lire. Moi, je fais tout un travail pour leur expliquer ce que c'est que l'apprentissage de la lecture. Les enfants ont deux ans pour apprendre à lire, qu'il y a des

enfants qui, peut-être, à la fin du CP ne sauront pas lire, qui seront juste rentrés dans le déchiffrage, qu'il ne faut pas paniquer. Je leur donne des conseils, comment à la maison, ils peuvent les intéresser et moi, je préfère aller plus lentement parce que, pareil, j'ai pris une méthode. Les méthodes, pour moi, c'est impossible de les faire. Il faudrait les faire tellement vite que vous laissez la moitié de la classe sur le côté. Vous n'avancez que pour les élèves les plus rapides. Là, au début de l'année, j'ai été malade, j'ai été remplacée pendant trois semaines et en trois semaines, en lecture, la remplaçante a avancé... Moi il m'aurait fallu 6 semaines, le double ! Sauf qu'après, quand je reviens, je vois que les sons ne sont pas acquis. Et les parents, ça les a interrogés quand même de voir la vitesse à laquelle ça avançait par rapport à moi, au début de l'année. Il a fallu que je leur explique et moi, souvent, je ne vais jamais au bout des méthodes, je ne vais jamais au bout des manuels, ni des fichiers... mais je leur dis : « On n'apprend pas qu'à travers les fichiers ! » Voilà, j'ai tendance à leur expliquer mais pour moi, je crois que c'est naturel. Même moi, en tant que parent, j'aurais bien aimé avoir des enseignants qui expliquent, qui parlent pédagogie. Les parents, ils sont capables d'entendre, on n'est pas obligé d'utiliser du vocabulaire compliqué, on peut expliquer les choses très simplement et ça les intéresse énormément. Et du coup, presque tous les parents viennent aux réunions, il y a très très peu d'absents.

C : Avec ce vécu, comment vous vous positionnez avec les autres enseignants ? Est-ce que vous avez un sentiment d'appartenance avec les autres enseignants ? Est-ce que vous partagez des choses sur vos pratiques ?

MP : Non, je ne partage pas beaucoup de choses sur mes pratiques, je me sens assez loin. Je suis toujours déçue quand je vais en groupe scolaire, c'est malheureux ! Mais je sais qu'il y a des groupes scolaires, j'entends parler de groupes scolaires qui fonctionnent très bien où il y a des équipes, où il y a des échanges. Et en fait, je n'ai pas vraiment connu ça, c'est plutôt chacun travaille dans sa classe de son côté, c'est plutôt pas mal de défiance à l'égard des parents, c'est aussi tenir des propos sur des familles qui moi, me choquent, entre enseignants, vous savez, des discussions de cantine, moi ça me choque. Il y a beaucoup de choses comme ça qui me gênent. Quand je suis arrivée là, à Coucouron, la première année, on a travaillé deux classes sur deux projets, un sur la préhistoire et moi, avec ma classe, j'ai voulu construire des caisses à cartables pour qu'ils puissent ranger leurs cartables. Je l'ai proposé à la collègue du cycle 3, elle a été intéressée. On a fait ces deux projets, les deux classes et c'est vrai que ça a été mes meilleurs moments de l'année. Ça s'est fait entre la

rentrée et fin janvier. Cette année, on travaille vraiment chacun dans notre classe et moi, je ne m'y retrouve pas. Bon, c'est vrai que là, en plus, c'est une situation particulière puisque j'arrête à la fin de l'année, j'ai des soucis de santé donc je me désinvestis petit à petit, mais c'est vrai que je ne m'y retrouve pas. J'ai discuté avec une copine qui était à Burzet, avec qui j'ai beaucoup travaillé, qui maintenant est en groupe scolaire, elle aussi, elle me dit : « Pour l'instant, mon enfant est petit, c'est à côté de chez moi, je reste mais je crois bien que je retournerai dans une classe unique » parce qu'elle ne s'y retrouve pas non plus. Elle a fait deux groupes scolaires et ni dans l'un, ni dans l'autre, elle ne s'y retrouve pas. Les gens travaillent de leur côté, ils comptent beaucoup plus leur temps. Moi, ce que j'ai trouvé difficile en groupe scolaire, même quand j'étais à Montpezat, la directrice de pas grand-chose puisqu'il n'y avait que deux classes, c'est quand on veut monter un projet ou discuter ensemble de pédagogie ou autre, pour trouver un moment où les gens seront disponibles ! En fait, les gens ne sont pas disponibles. Quand on est tout seul, on se réunit !

C : Pour vos projets, est-ce que vous alliez le dimanche après-midi repérer pour votre sortie ?

MP : Il y a une souplesse. Après, moi je trouve que c'est plus difficile de gérer les relations entre collègues de travail qu'avec les parents. Je m'entends très bien avec les collègues mais quand il s'agit de faire autre chose, de travailler autrement, de donner un peu plus d'âme à l'école, enfin, c'est peut-être prétentieux, c'est difficile, ça demande du temps. Et puis il faut quelqu'un qui mène un peu cette équipe, il faut que tout le monde soit partant et ça, c'est très difficile à trouver. C'est pour ça que ça m'a toujours un peu déçue et si je ne m'arrêtais pas à la fin de l'année, si j'avais continué, j'aurais redemandé le poste du Béage.

C : Le fait d'habiter ici, près de l'école, vous avez dit que vous avez eu vos propres enfants en classe, cette imbrication entre votre vie personnelle et votre vie professionnelle, comment vous l'avez gérée ?

MP : Là, ouh..., l'inconvénient qu'il y a à ça, c'est que ... c'est difficile quand on est enseignant dans un village, même si on s'entend très bien avec certaines familles et qu'on les voit comme des amis, on peut difficilement se permettre d'avoir des relations très privilégiées avec certaines familles et pas avec d'autres. Moi, j'avais une certaine retenue, je ne les fréquentais pas autant que je l'aurais voulu s'il n'y avait pas eu ce lien enseignant-parents. Mais c'est moi qui me mettais une limite parce que je ne voulais pas non plus que ça crée des problèmes ou qu'après, on dise : « Ça, c'est l'enfant d'un tel, ils sont amis, ils

mangent ensemble et puis nous, nos enfants... » Je ne voulais pas que ça crée un sentiment d'injustice ou de partialité pour d'autres familles.

C : Donc, vous avez un peu bridé votre vie relationnelle ?

MP : Oui, ça, c'est vrai. C'est certain. Après, je ne sais pas si c'est nécessaire de le faire, mais moi, je jugeais que c'était plus honnête par rapport à l'ensemble des familles de l'école. Après, c'est vrai qu'il y avait des familles qui m'invitaient à manger, j'allais y manger. Mais je n'ai pas cherché à l'encourager. J'ai reçu aussi des familles mais ça restait très ...

C : Et les copains de vos enfants ?

MP : Voilà, mais leurs copains, ce n'était pas forcément les familles avec lesquelles on s'entendait en tant qu'adultes. Une fois, on a fait une fête ici, on avait fait des travaux dans la maison avec mon mari, on a organisé une fête, j'avais invité tous les parents d'élèves. Ils sont venus ou ils ne sont pas venus, il y avait plein d'autres personnes aussi mais voilà, j'avais passé l'invitation à tous les parents d'élèves aussi. C'est des petites choses comme ça. C'est vrai que ça a une influence. Et j'aurais du mal à travailler dans un village si j'habitais dans le village. Ici, c'est coupé, c'est comme si j'habitais... Dans le village, ça m'aurait gênée.

C : Est-ce que vous êtes active sur le territoire, est-ce que vous faites partie d'associations ?

MP : Pas particulièrement, non. En fait, je dis souvent, mon métier, mes enfants, ma famille m'ont pris tellement de temps et mon métier me prend tellement de temps et d'énergie que je n'ai plus de temps et d'énergie à donner comme ça, en dehors. Et un de mes objectifs, de mes projets en m'arrêtant, c'est de m'investir plus dans les associations, et de faire des choses que je ne faisais pas parce que, bon, en travaillant en classe unique, j'avais fait un petit peu le calcul quand j'étais au Béage, c'était 52, 53 h par semaine, plus travailler un peu pendant les vacances aussi. Ça fait des grosses journées et le soir, aller à des réunions ou autres... Après, je suis à certaines associations, mais pas de manière active, à mener un projet... je participais autrement.

C : En tant que chargée d'école en classe unique, est-ce que vous étiez amenée à aller à des réunions qui concernaient le développement du village, des choses comme ça ? Est-ce que vous aviez des compétences d'acteur local liées à votre fonction mais pas directement pédagogiques ?

MP : Non, je ne crois pas que j'ai été conviée à ... il faudrait que j'y réfléchisse plus... Non, je n'ai pas participé à des réunions comme ça.

C : Votre lien avec le territoire, c'était les parents ?

MP : Et les municipalités. Souvent, quand on monte les projets, on a besoin pour des locaux ou pour un appui financier, on dépose les projets aussi auprès des mairies. Moi, les partenaires, c'était les parents, les mairies, enfin, surtout le maire, le conseil municipal, voilà. Après, c'est arrivé que les documents qu'on avait créés avec les élèves, on m'a demandé de les prêter pour des fêtes, c'était des choses comme ça. L'association du fin gras était venue nous trouver, pour savoir si on pouvait faire un travail avec les enfants à proposer à l'occasion de cette fête. J'avais fait un travail avec les enfants en arts visuels et qui avait été placé dans les rues ... Là, c'était l'association qui était venue me voir. Il y avait aussi des gens qui savaient qu'on avait travaillé sur certaines choses et qui venaient voir si on pouvait le prêter.

C : Est-ce que l'école faisait partie de manifestations plus globales, plus larges ?

MP : En fait, on ne faisait pas de fête d'école, les parents faisaient des soirées. Enfin, moi, quand je suis arrivée, j'ai fait une fête de l'école, mais ce n'était pas une fête de village du tout. Les parents font des soirées repas, musique pour essayer de faire connaître l'école, en faire parler et aussi pour récupérer de l'argent. Au Béage, il n'y a pas de fête de l'école proprement dite. On avait essayé de faire, à la fête votive du village un défilé de chars, les parents participaient avec les enfants, mais moi, je n'avais pas participé. Les parents avaient monté un stand de l'école publique avec des jeux pour les enfants, avec des promenades à poney, des petits jeux classiques. Moi, j'y allais mais je ne participais pas du tout à l'organisation. A Ste Eulalie, c'était un peu différent parce que j'étais à la fois parent d'élèves et enseignante, donc je participais pour les deux. Au Béage, quand ils faisaient une soirée, j'allais aider à servir, à installer, à ranger suivant comment ils avaient besoin.

C : Est-ce que vous rendiez d'autres services, je pense à des gens qui auraient pu vous demander de remplir des papiers...

MP : Non, pas du tout.

C : Je reviens à la formation : est-ce que la formation peut aider des enseignants à devenir des enseignants comme vous le décrivez ? Ce n'est plus dans l'air du temps, les écoles rurales, on les ferme. Mais je me suis interrogée quand j'ai vu la souffrance d'enseignants qui arrivaient de la ville. Est-ce que la question est de leur donner des billes pour comprendre le fonctionnement du territoire et pouvoir l'utiliser ou les aider à faire bouger les représentations du métier...

MP : Je pense qu'il y a un peu les deux. Je pense que pour les enseignants qui viennent de la ville, il y aurait une éducation au territoire, qu'est-ce que c'est que le monde rural, qu'est-ce que c'est qu'un petit village, comment fonctionnent les communes, les rapports qu'il y a, il y a vraiment quelque chose, c'est particulier quand même. Moi, j'y ai toujours vécu, c'est quelque chose que j'ai en moi. Ça, je pense que ce serait important. Après, le travail en projet, je ne sais pas comment ça peut s'apprendre, en le voyant faire, il faudrait qu'il y ait plus de temps accordé à la formation, avec des gens du terrain, qui expliqueraient de A à Z le vécu d'un projet, comment c'est parti, le déroulement. Je pense que ça, ça pourrait être intéressant parce que c'est multiple, il y a beaucoup de façons différentes de faire, ça peut être tout petit, ça devient grand par toutes les ramifications qui peuvent s'y rajouter. Ça manque dans la formation, de faire intervenir plus des gens du terrain qui viennent parler d'un vécu, de comment ils gèrent leur classe.

C : Il y a aussi la question du positionnement : à un moment, vous n'êtes plus celui qui détient le savoir que vous allez transmettre aux enfants, mais vous apprenez ensemble : c'est un sacré pas à faire...

MP : Oui, c'est marrant ! Ça, je l'ai dit encore cette année à mes élèves il n'y a pas longtemps : « Moi, j'apprends énormément de vous. » Après, c'est difficile à leur expliquer mais les élèves nous apprennent énormément parce que toutes les classes, tous les enfants sont différents et pour moi, c'est impossible de calquer des choses qu'on a fait l'année d'avant sur l'année d'après. Chaque année, ils nous obligent à nous remettre en question, à réfléchir sur nos pratiques et à trouver comment faire avec eux pour que ça marche. Après, il y a des choses que les enfants savent par leur vie quotidienne, par la culture qu'ils ont et qu'on ne sait pas. Et je pense que c'est encore plus vrai s'il y a une grosse différence, par exemple, si un enseignant est un pur urbain depuis longtemps et qu'il vient dans un milieu comme ici, rural, les enfants auront plein de choses à lui apprendre. Et si c'est moi, issue du milieu rural depuis longtemps, qui allait dans une classe de ville, les enfants auraient plein de choses à m'apprendre. Il y a un échange culturel. Dans la vie, c'est comme ça. Ou alors on considère que ça ne va que dans un sens, même dans les relations humaines, il y a des gens qui pensent qu'ils n'ont rien à apprendre de gens qui n'ont pas fait des études et qu'il n'y a qu'une culture qui compte. Mais ce n'est pas vrai. Alors, on est donneur de leçons et on n'apprendra rien de personne. Et surtout, on ne va pas écouter les gens. Moi, je sais que, tout le temps, je me suis sentie complexée par un manque de culture, enfin de la culture, de

ce qui est considéré comme culture. Et je sais que quand j'étais dans des groupes à la fac ou autre, je me sentais ... j'ai toujours eu une espèce de complexe. Que ce soit au niveau du cinéma, du théâtre, des arts, de plein de choses, ils parlaient, et moi non. Je n'ai pas cette culture, on est loin de tout, moi, je suis née ici. Je trouve que c'est dommage parce qu'après, petit à petit, ça me reste toujours un peu. Mais on se rend compte qu'on a autre chose, il n'y a pas que ça comme culture, il y a aussi des vécus, tout est important en fait. Pour moi, c'est vraiment important de mettre en valeur la personne. Tout le monde devrait pouvoir se sentir important, d'où qu'il vienne, par ce qu'il a vécu, même s'il n'a jamais mis les pieds dans une école, même s'il est resté dans un milieu très fermé, il n'y a pas qu'à l'école qu'on apprend des choses, il a autre chose à nous dire.

C : Vous avez démarré votre carrière avec ces valeurs ou bien vous avez senti que ces valeurs évoluaient au fur et à mesure ?

MP : Non, je pense que j'ai démarré comme ça. Après, je l'ai plus analysé...

C : Vous avez repéré des grands changements sur l'ensemble de votre carrière, des choses qui vous ont demandé de vous réadapter ? Est-ce que vous avez repéré des ruptures, des demandes différentes ?

MP : Pas vraiment des ruptures, c'est une évolution. Les enfants ont changé, ça, tout le monde le dit. Ça se sent maintenant, depuis plusieurs années, même en milieu rural, on n'a pas du tout à faire aux mêmes enfants qu'avant. Ils sont plus difficiles à intéresser, à mobiliser. J'ai l'impression qu'ils préfèrent rester plus en surface et que ça change beaucoup. C'est plus difficile d'aller plus profond dans les projets. Et sur la fin, je trouve que l'enseignant a plus à porter les projets. Pour créer la dynamique, c'est plus lourd qu'avant, il me semble. Même en milieu rural où on dit que le temps va moins vite ! Je n'en suis pas sûre, les enfants sont pareils. Enfin, je n'enseigne pas en classe de ville alors, c'est peut-être multiplié par 10, on effleure tout, on touche à tout mais finalement, on ne veut pas faire l'effort et avoir la patience pour aller ... S'il faut faire des efforts, avoir de la patience, de la continuité, tout ça, on n'a pas envie. Et ça, ça demande une adaptation et du coup, c'est plus dur à faire avancer. Il y a surtout ça. Et si, il y a quand même quelque chose qui m'a fait changer dans ma carrière : quand j'étais à Montpezat, j'ai fait un stage de formation continue sur les sciences et en fait, à côté du stage, il s'est passé quelque chose. J'ai rencontré Marie-Chantal qui était enseignante et qui faisait partie d'un réseau, les CREPSC, (centre de recherches et d'études des petites structures et de la communication) et Marelle.

Avec elle, on a beaucoup discuté sur la façon de travailler, de gérer sa classe. Moi, ça m'a vraiment intéressée, déjà, j'étais en questionnement, je ne me sentais pas à l'aise avec un travail classique, sur table. Et là, quand je suis revenue du stage, j'ai complètement tout changé dans mon organisation, j'ai franchi complètement le pas, d'ailleurs, de façon trop brutale !

C : Pourquoi, trop brutale ?

MP : Mais parce que j'ai vraiment tout changé, j'ai cassé tous les codes et au niveau des familles, ils n'ont pas compris ! Tu imagines ! Comme ça en cours d'année, j'ai vraiment tout changé. Les enfants n'avaient plus de place attribuée en classe, il n'y avait plus de récréations placées, c'était quand ils voulaient prendre une pause, ils pouvaient sortir une dizaine de minutes. Après, il fallait qu'il rentre, enfin bon ! Quand j'y repense aujourd'hui, ça fait un petit peu révolution mais pour moi, ça a mis quelque chose en route et après, j'ai demandé le poste de Ste Eulalie. Et à Ste Eulalie, j'ai gardé ce fonctionnement un peu particulier et qui était du coup encore accentué par le fait de la classe unique. Au niveau de la formation, ça a été quelque chose qui m'a fait évoluer, cette rencontre. C'était dans le cadre d'un stage de formation mais ce n'était pas du tout l'objet du stage de formation, c'était en discutant. Après, j'avais organisé une réunion d'information avec les parents, des personnes de ce réseau étaient venues pour expliquer. On était parti d'un film un peu provocateur, après il y avait eu une discussion. Il y a des parents qui étaient vraiment choqués, qui n'étaient pas d'accord du tout, du tout ! Ce qui m'a fait faire aussi ce grand saut, c'est que juste avant de partir en stage, il y avait une élève de ma classe qui était décédée. Et ça avait remué tellement de choses que ni les élèves, ni moi, on n'avait envie de retrouver la classe. On avait envie de tout balayer, de tout changer. Et avec ce stage, j'ai rencontré cette personne, on a discuté et j'ai dit : « Eh bien voilà, c'est l'occasion ! » C'était aussi une manière de passer un peu le cap, ces deux événements qui se sont rencontrés, un dramatique et un heureux...

C : C'était très courageux !

MP : Ou c'était peut-être une fuite justement !

C : Donc vous vous êtes inspirée des CREPSC...

MP : Oui, enfin, je ne pense pas que je suis allée aussi loin dans ma réflexion et dans ma démarche parce qu'il y a des choses qui sont ... Il y en a qui vont très loin, qui se posent beaucoup de questions, mais moi, j'ai toujours gardé un cadre classique en même temps.

C : Les mouvements pédagogiques comme les CREPS ou les Cahiers pédagogiques nous donnent des pistes et après on adapte à ce qu'on est...

MP : Oui, mais ça, ça manque dans la formation. Dans la formation des enseignants, il y a deux choses qui manquent : ça et une éducation au territoire à la ruralité ou à l'inverse, ce que c'est qu'une école de ville dans un quartier difficile, ce que c'est que la vie dans un quartier difficile, la société, le social quoi. Ça n'y est pas du tout. Tout ça, ça manque.

C : L'enseignant est seulement un agent de l'institution. En classe unique, elle est loin, l'institution. Vous aviez les réseaux d'aide, vous parliez d'élèves dyslexiques, vous étiez aidé pour ces enfants ?

MP : On arrivait à avoir le médecin scolaire qui se déplaçait, il venait exprès pour un enfant qui posait problème, pour faire un bilan, une ou deux fois, voir ce qu'il fallait mettre en place. Mais après, c'est aux parents de prendre les enfants et de les amener chez l'orthophoniste. Mais bon, maintenant, ça a quand même évolué ces dernières années, il y a des prises en charge. Il faut toujours que les enfants se déplacent mais il y a des aides pour les familles, c'est reconnu maintenant ce genre de handicap. Sinon, au Béage, j'ai été bien aidée, un peu parce que cette école, c'était le bébé de l'inspecteur qui avait fait qu'elle puisse ré ouvrir, parce que les parents tous seuls n'y seraient pas arrivés, lui tout seul n'y serait pas arrivé non plus... Et donc, c'est vrai que du coup, j'ai même eu une année un instit spécialisé qui montait une fois par semaine. Là maintenant, il y a une AVS, il y a eu un éducateur du SESSAD qui montait une fois par semaine aussi. Quand il y avait des équipes éducatives à faire, l'inspection se débrouillait pour me mettre un remplaçant de manière à ce qu'elle puisse avoir lieu pendant le temps scolaire parce que, sinon, on arrive à des journées, c'est affolant, donc il y a des efforts qui sont faits...

C : Vous ne vous êtes pas sentie abandonnée de l'institution ?

MP : Oh non, jamais. L'hiver, on ne les voit pas mais ça, c'est normal ! Je trouve même, mais j'ai peut-être eu de la chance, je trouve que les médecins scolaires ou les psychologues scolaires sur qui je suis tombée savaient se rendre disponible et Dieu sait que ce n'est pas facile parce qu'ils ont des secteurs, un nombre d'enfants colossal. Ici, comme l'habitat est très dispersé, ça leur fait faire des kilomètres et des kilomètres, Moi, j'ai trouvé qu'ils répondaient vraiment. Là aussi, ça doit dépendre des personnes. Il y avait un psychologue scolaire, ses frais de déplacements n'étaient plus payés, les enveloppes étaient épuisées en deux ou trois mois, alors, il montait en stop ! Pour lui, il était hors de question de ne pas se

déplacer dans les écoles du secteur qui en avaient besoin, même si elles étaient reculées, mais il était aussi hors de question qu'il prenne sa voiture personnelle et qu'il paie pour travailler. Donc, il montait en stop, il y avait eu des articles dans le journal sur lui ! Il venait dormir ici et si moi, je connaissais quelqu'un qui allait sur Aubenas, qui pouvait l'arranger... Voilà, on s'arrangeait comme ça.

C : Pour terminer, si vous voulez dire ce que vous pensez de ce métier en école rurale ?

MP : Moi, si c'était à refaire, je travaillerais en classe unique, je prendrais à peu près le même chemin que j'ai pris, pour tout ce que j'ai dit déjà et en plus, par rapport à l'institution, on a une liberté, une marge de manœuvre qu'on n'a pas dans un groupe scolaire, d'abord parce que les inspecteurs sont très contents de trouver des enseignants qui veulent aller dans les classes uniques, qui y restent et que ça se passe bien. Parce que, malgré tout, même s'ils essaient de faire un peu des formations sur la classe unique, ça leur reste un monde... Quand ils voient que tout tourne bien, ils sont contents, ils ne savent pas trop bien comment ça marche et du coup, on a un peu une auréole ! Pour moi, l'école, ça devrait être ça, un lieu de vie avec les parents... Suivant le répondant qu'il y a, à Ste Eulalie, c'était un peu la guerre public / privé. C'était une guerre souterraine mais bon, la directrice de l'école privée, c'était l'épouse du maire, c'était une situation difficile. Et des fois, c'est difficile de travailler avec toute la population quand on sait que la grande majorité de la population est contre l'école publique. Quand l'association de l'école privée fait un repas, elle a 200 personnes et quand celle de l'école publique fait un repas, elle en a 50. Ça fait une ambiance particulière.

C : Le catholicisme est encore bien vivant ici ?

MP : Les églises sont vides ! Moi je l'explique, mais il faudrait faire une étude sociologique. Avant, les écoles n'étaient pas mixtes, ici dans la région, les écoles privées avaient des pensionnats déjà et elles assuraient l'enseignement des filles. Et les garçons, c'était l'école publique qui s'en occupait. Le pensionnat ici, c'était très important parce qu'avant, ici, il y avait énormément de population et dispersée. Pendant l'hiver, c'était absolument impossible que les enfants fassent le voyage. Ils étaient pensionnaires, à partir de 6 ans au CP, des vacances de toussaint jusqu'aux vacances de Pâques et ils ne rentraient chez eux que de vacances en vacances. Et c'étaient aussi les écoles privées qui avaient les cantines. Après, quand la mixité est apparue, il y a eu quelques filles qui sont allées à l'école publique, mais pratiquement pas au début et il y a eu des garçons qui sont allés à l'école privée parce que,

imaginez la situation des gens ! Si on met les filles à l'école publique, est-ce qu'on peut encore les mettre à la cantine, à l'internat... et je pense en fait que ça a été plus lié à ça, il y a eu au départ ce déséquilibre là et qui a fait la suite. Au Béage, encore, la cantine est dans l'école privée et c'est un employé communal qui fait les repas, qui surveille les enfants, mais ça se fait dans les locaux de l'école privée. L'aspect confessionnel joue un peu parce que, quand on a préparé la réouverture de l'école publique, il y a eu une réunion publique où il y a un peu des choses comme ça qui sont ressorties. Il y a ce fond en France où on dit que dans les écoles privées, les enfants sont mieux tenus ! Mais, à la sortie de l'école primaire, la totalité des enfants va au collège public de St Cirque en montagne.

Rajouter ce qui a été dit après : réunion portes ouvertes avec ateliers de discussions menés par des élèves sur les ce qui se passe dans la classe, les projets en cours, les projets à venir : table—atelier avec un secrétaire : restitution collective et débat.

Et projet Maroc.

Entretien Mélanie

Dornas

Mardi 10 mai 2011

M : Moi, je viens de Strasbourg, à la base. En maternelle et à l'école primaire, il y avait à chaque fois plusieurs CP, plusieurs CE1, une école de ville quoi. C'est un peu particulier l'Alsace parce qu'on faisait déjà français et allemand au primaire aussi. Après, je suis partie en collège privé et lycée privé en classe européenne. Après le bac, je suis allée étudier du droit, de l'histoire de l'art et de l'archéologie. Donc, je n'avais pas prévu d'être professeur à la base. Finalement, après, je n'ai pas beaucoup aimé le système universitaire avec l'anonymat, où c'était beaucoup de théorie, je ne voyais pas trop où ça menait au niveau pratique. Donc, j'ai pris une année de volontariat et je suis partie travailler dans une école Steiner à Berlin en Allemagne pendant un an. Je suis revenue, je ne savais pas trop quoi faire et j'ai préparé le concours d'institut à distance avec le CNED. Et j'ai fait d'autres projets parallèlement. Il se trouve que j'ai eu le concours et l'année dernière, j'ai fait l'IUFM à Privas.

C : Vous aviez passé le concours en Rhône-Alpes ?

M : Oui, parce que j'avais des amis en Rhône-Alpes. Mais c'était complètement par hasard. Enfin non, ce n'était pas par hasard : comme parmi les projets que j'avais, c'était un projet itinérant, on passait par la région Rhône-Alpes et que j'avais des bons souvenirs d'Ardèche, d'un voyage en 4^{ième} de kayak, je m'étais dit, pourquoi pas, on va tenter, pourquoi pas l'Ardèche. Mais, je n'avais pas d'idées particulières parce que, par rapport à l'Alsace, ce n'est pas très connu.

C : Vous ne souhaitiez pas rester en Alsace en tous les cas ?

M : Non ! Justement, je m'étais dit : « Quitte à être institut, autant voir d'autres départements, d'autres régions. » Et j'avais l'idée que quand on démarre institut, on se retrouve soit en classe rurale isolée, soit en classe de REP, ZEP difficile, dans les banlieues. Donc il y avait soit l'un, soit l'autre. C'était un peu mon image avant. Après, j'ai eu le concours, j'étais à l'IUFM l'année dernière à Privas, j'ai choisi des stages. Alors, j'avais en stage filé des moyens-grands et après, on avait deux stages groupés où j'ai choisi, enfin j'ai demandé à chaque fois des multi-niveaux pour justement voir si ça me convenait ou pas. J'ai été à St Pierreville avec un CP-CM2 et après à St Jean Chambre avec un CE1 – CM2. Et ça me convenait bien, je trouvais ça... Et puis après j'ai vu plusieurs classes uniques et je me disais que c'était un

fonctionnement qui me parlait bien, qui me convenait bien. Donc après l'année d'IUFM, il fallait participer au mouvement, essayer d'avoir un poste. J'avais peur de ne pas avoir de postes parce qu'il y en a beaucoup qui se sont retrouvés sans poste. Donc, j'ai demandé un mi-temps à l'année que j'ai obtenu. Et avec une collègue de la promotion de l'année dernière, elle a fait de septembre à janvier et moi, je suis arrivée en janvier, de janvier à juin. Comme ça, j'étais sûre d'avoir 6 mois dans une école. Je n'avais pas envie de me retrouver...enfin, j'avais envie d'avoir déjà mon poste à moi dans une école, pour déjà expérimenter des projets, tout ça. Je n'avais pas envie de faire des remplacements ou de bouger tout le temps. Parce que j'avais une idée aussi du métier où on est instit, on a le concours et hop, on peut s'installer quelque part. Alors qu'en fait, ce n'est pas du tout ça au début. Et ça, ça a été très déstabilisant de voir ça l'année de stage, l'année dernière. Faire un mi-temps à l'année, ça servait à ça et parallèlement, je continue des études aussi. J'ai repris mes études en Master, à Montpellier. C'est pour ça qu'on se voit aujourd'hui et pas la semaine prochaine parce que je pars ce soir et j'ai des examens toute la semaine prochaine, je fais mes examens de la fac. Après, dans mes choix du mouvement, comme j'avais plutôt expérimenté des classes multi-niveaux, j'avais envie de voir une classe unique. Mais je n'avais pas envie d'une classe unique trop isolée ! Après, il y a des classes uniques qui ont des bonnes réputations et d'autres qui ont des mauvaises réputations. Enfin, on a toujours un peu peur de se retrouver quelque part !

C : Ça serait quoi, trop isolé, pour vous ?

M : Il n'y a pas vraiment de définition, c'est surtout par rapport aux autres. Ce n'est jamais par rapport à soi seule, isolée par rapport à des amis, par rapport à des grandes villes à côté. Enfin, c'est l'image que j'avais avant. Dornas, je ne l'ai pas demandé. Et comme la personne qui l'a eu au premier mouvement, elle faisait un mi-temps à la semaine, elle n'a pas pu l'avoir et nous, comme on passait au deuxième mouvement à cause des mi-temps, ils nous ont mis à titre provisoire à Dornas. Et on ne l'a pas demandé parce que moi, je ne savais même pas que ça existait ! J'ai vu que ce n'était pas loin du Cheylard...

C : Ça comptait pour vous que ce ne soit pas loin du Cheylard ?

M : Non, ça ne comptait pas non plus, c'est juste que j'avais demandé ce secteur là. Enfin, plus la vallée de l'Eyrieux. Mais finalement, on n'est pas loin de la vallée de l'Eyrieux non plus. Donc, Marie et moi, on est venu voir l'école début juillet...

C : Quelles ont été vos impressions à ce moment-là ?

M : Euh.... Que c'était difficile de faire une transition avec un enseignant d'avant parce que nous, en tant que débutant, on attend énormément de détails je crois, on est habitué à progressions, programmations, fiches de préparations et encore, je n'aimais pas vraiment ça... Mais d'arriver, de voir la vraie classe et de se dire : ça va être nous l'année prochaine, c'est quand même différent ! Et je trouvais le cadre super joli, il y a la rivière juste en dessous.

C : Ça vous a plu, le cadre ?

M : Oui, on a une énorme cour de récréation, des arbres fruitiers dans la cour, une école très grande pour nous tous seuls... Non, ça me plaisait bien le cadre... Et puis on a fait aussi une petite ballade dans le village, on trouvait ça aussi mignon ! Après, on ne connaissait pas les gens, on ne savait pas comment c'était, donc, toujours un peu des appréhensions. C'est Marie qui a commencé l'année, on a fait toutes nos progressions, programmations ensemble, qui ferait quoi selon les saisons et tout ça. Ce qui était bien, c'est qu'on a eu notre stage T1 en novembre, décembre ensemble. Donc on a pu bien échanger. Moi, j'ai pu bien me préparer à la classe, ce qui m'a rassuré énormément parce que j'avais peur de commencer et d'avoir des idéaux qui soient très loin de ma pratique. Je ne sais pas si vous voyez ce que je veux dire. On démarre le métier avec beaucoup d'idéaux, de pourquoi on est enseignant, pour quelles idées, qu'est-ce qu'on veut apprendre aux enfants, pourquoi on est là et finalement, dans la pratique, se faire dépasser par le temps, par tout ce qu'il faut préparer, par tout ça. Faire le mi-temps en janvier, ça m'a permis de prendre de la distance avec l'IUFM, qui ne m'a pas trop plu comme année finalement et me préparer avec la classe parce que je connaissais bien Marie pour arriver après, en janvier, bien sereine. Donc, ça a été un temps que j'ai bien aimé.

C : Ça ne vous venait d'où, cette idée que vous alliez vous faire déborder ?

M : Parce que je voyais l'année dernière, pendant les stages, on nous mettait une pression phénoménale, chaque maître-formateur qui venait nous voir avait un peu un avis différent, parce que finalement, il y a plein de manières d'enseigner, mais avec des contraintes administratives ou des contraintes de l'institution. On nous disait : « Attention, vous allez peut-être pas être titularisés, avec des papiers que je trouvais inutiles. A la limite, chaque mot qu'on disait, il fallait qu'on l'ait écrit. Et moi, je ne suis pas du tout dans l'écrit mais plus dans l'oral. Donc, ça mettait complètement la pression dans la pratique parce qu'après, on avait l'impression que si on ne faisait pas des fiches de prep pour tout ce qu'on allait faire

avec les élèves, ça n'allait pas être une bonne séance. Alors qu'en fait, chacun, on peut fonctionner un peu différemment. Aussi, on est vraiment dans un cocon pendant l'année d'IUFM, on est bien suivi et puis finalement, les conseillers pédagogiques, ils viennent me voir très rarement. S'ils voient que tout roule bien, ils nous laissent facilement battre de nos propres ailes, on est vite seul en fait.

C : Vous êtes libérée, seule ou abandonnée, comment vivez-vous d'être seule ?

M : Je pense que si j'avais eu des difficultés avec la classe, avec les parents ou avec le maire, je me serais sentie seule dans le sens négatif parce que j'aurais eu des difficultés et j'aurais eu l'impression que je ne peux pas les surmonter toute seule. Alors que là, comme ça se passe bien, au contraire, je me sens plutôt libre et je me dis : « Bon, c'est la première année, je fais au maximum le programme, peut-être que je n'arriverai pas à tout faire mais en dehors de ça, il y a quand même des réussites, ça fonctionne mieux que ce que je pensais en fait. Je pensais que j'allais avoir plus de difficultés que ça. Après, tout n'est pas parfait parce qu'il y a toujours plus ou moins exigeant. J'ai fait une journée de tuilage bénévolement, début janvier pour avoir le temps de préparer, bien connaître les élèves et j'ai commencé le 28 janvier.

C : Est-ce que, à titre personnel, vous vous êtes installée sur le secteur, sur le village ?

M : Alors, c'était la grande question. Je me suis dit : « Tiens, c'est quand même mignon, c'est joli, est-ce que je vais habiter à Dornas ? » Et comme j'ai entendu des histoires où on racontait qu'il fallait mieux que l'enseignant, au début, ait une vie privée bien séparée de la vie professionnelle et soit plutôt ailleurs...

C : C'était le discours de l'IUFM ?

M : Oui, de certains enseignants et de certains stagiaires aussi, qui avaient travaillé à Borée, ce genre de chose. Et moi, j'avais plutôt l'impression que l'inverse, ça serait mieux parce que ça me semblait important. Pour moi, la vie de l'école dans un petit village, c'est aussi la vie du village. Mais en même temps, ne pas se faire manger par les parents ou les gens du village, voire les deux, finalement, j'ai décidé d'habiter au Cheylard. Et c'est aussi parce que, comme l'année dernière je vivais en colocation avec des instits, comme je suis un peu déracinée... Il y a aussi la vie personnelle qui joue. Là, j'ai eu la chance qu'une amie vienne habiter avec moi, qui vient de Bretagne, juste pour cette année. Et pour que, elle aussi, elle puisse trouver du travail aussi, c'était quand même mieux d'être au Cheylard, comme elle n'avait pas de véhicule. Elle voulait vivre à la campagne mais il fallait quand même qu'elle

puisse avoir un travail. Après, maintenant avec le recul, quand je vois comme ça se passe bien, je me dis que j'aurais pu habiter à Dornas. Mais comme on ne sait pas avant sur qui on va tomber, on n'ose pas forcément.

C : Et votre vie personnelle ici, ça vous convient ? Vous avez trouvé une vie sociale, une vie culturelle, comment vous vivez personnellement cette immersion dans ce territoire ?

M : Ça se passe bien dans ma colocation parce que je suis avec une amie, ça, c'est bien. Il y a des amis qui viennent nous voir. Après, je me rends compte qu'en tant qu'institut, les gens, quand je les croise, ils ne me voient pas en tant que personne mais en tant qu'institut. Donc, c'est très difficile de se faire des amis. Et quand on n'est pas ardéchois, qu'on n'est pas d'ici, qu'on arrive, j'ai l'impression que, euhh... ça prend juste du temps. Ce n'est pas pareil qu'en ville. En ville, quand on va à des événements... Enfin, ici, on va venir à des événements pour voir les gens, par rapport à des attitudes, comment les gens sont. Alors qu'en ville, on va aller, je fais des grandes généralisations, mais..., on irait plus par centre d'intérêt. Et on y va anonymement, ce n'est pas grave. On va parler avec des gens qui ont le même centre d'intérêt. Alors qu'ici, on va plus pour voir les gens. Donc, quand il y a des gens nouveaux, il y a quand même une ouverture, mais ils ont leurs habitudes aussi. Donc ça prend plus de temps à connaître des gens et à les voir régulièrement. Enfin, moi, ce qui me manque, c'est un cercle d'amis réguliers. En même temps, je me suis installée ici en novembre, décembre. Donc, forcément, ce n'est pas en quelques mois ! Quoique, en ville, quand on a des activités régulières, on connaît vite aussi des personnes. Finalement, enfin, ce que j'ai remarqué aussi, c'est qu'en ville on peut plus facilement croiser des gens, en rencontrer plus, mais ça ne veut pas dire que ça va vite devenir des amis parce que ça va plus bouger. Tandis qu'ici, on sait qu'à chaque événement, on va chaque fois les voir. Donc ça met plus de temps à ce qu'ils deviennent vraiment des amis parce que sinon, on va se les taper toute une vie si jamais on reste ici. Enfin, c'est comme ça que je le vois. Enfin, je vois vraiment que je viens de la ville de ce côté –là !

C : Sur vos pratiques culturelles, le théâtre, le ciné, est-ce que vous trouvez matière à... Surtout que vous avez un parcours très culturel. Est-ce que vous arrivez à avoir une vie culturelle à la hauteur de vos attentes ?

M : Je dirais plus que j'ai mis ma vie culturelle de côté, pour avoir un autre type de vie ici. Parce que ce n'est pas le même type d'événements culturels. Je ne peux pas aller voir des expositions ou des grands musées que j'allais voir quand j'habitais Paris ou aller voir des

pièces de théâtre qui sont novatrices dans le théâtre contemporain. Il y a certains festivals qui permettent d'avoir une petite ouverture comme la comédie de Valence qui fait des spectacles itinérants. Donc, j'essaie d'en voir quelques-uns. Mais si j'habite ici, je sais que ce ne sera pas à la hauteur. Enfin, ce n'est pas le même type de vie donc je ne peux pas exiger la même chose.

C : Malgré tout, ça vous convient ?

M : Oui, je trouve cela agréable aussi. Il y a quand même des événements, ils sont différents mais ils sont bien aussi.

C : Donc, personnellement, vous vous êtes bien immergée ici ?

M : Ben là, comme ça ne fait que quelques mois, je ne dirais pas que je me sens chez moi, ou que je me sens à l'aise, mais je pense qu'il faut juste laisser du temps aussi. Enfin, en tant qu'institut, on va facilement me filer un coup de main aussi. Quand j'ai cherché une location, c'était facile en tant qu'institut, parce qu'il y a quand même, enfin chez les anciens, il y a quand même le statut de l'institut qui ..., enfin un peu moins chez les nouveaux parents... Enfin, personnellement, ce n'est pas encore vraiment fixe, mais par contre, ce qui joue vraiment beaucoup, c'est que là, pour ma première expérience professionnelle où c'est ma classe, ça se passe extrêmement bien. Là, récemment, j'ai dit que ce ne serait pas moi parce que j'ai finalement pris une disponibilité l'année prochaine, je ne pourrai pas rester sur ce poste, ce n'est pas le mien et je n'avais pas envie d'être baladée l'année prochaine, je ne sais pas où parce que je suis attachée à cette classe, donc je me suis dit, autant prendre une disponibilité. Tous les gens me disent : « C'est dommage que ce ne soit pas vous, on aurait bien aimé que ce soit vous, peut-être qu'on pourrait faire une lettre pour que vous puissiez rester ! » Et là, ça fait un peu mal au cœur, parce qu'au niveau professionnel, ça se passe bien.

C : Si on revient à votre approche personnelle du territoire, est-ce que vous avez eu le temps de vous intéresser à l'histoire locale, à des choses plus géographiques, environnementales ? Est-ce que vous avez pu, voulu connaître mieux ce territoire ?

M : Ce qui est bien c'est que, pour les programmes, comme on voit toutes les matières, il y a beaucoup de choses que l'on peut faire localement. Et pour moi, surtout dans les écoles rurales, l'ancrage local est très important. Donc on a fait la région d'où viennent les élèves et je leur ai dit : « Voilà, je ne suis pas de votre région donc vous connaissez sûrement

beaucoup plus de choses que moi sur les services, sur ce qui se passe à Dornas, sur les événements. Je suis partie beaucoup de ce que les élèves savaient.

C : D'accord, vous êtes partie du vécu des élèves, pédagogiquement et relationnellement...

M : Oui, en leur disant, c'est normal que moi, en tant qu'étrangère, je n'ai pas le même point de vue aussi sur les choses. Après, moi j'aime énormément faire des randonnées, aller me balader, je m'intéresse aussi à connaître les petits chemins. Samedi, il y avait un grand événement qui était organisé depuis quelques années, par l'ancien instit, celui qui a eu pendant 30 ans dans la classe, celui qui a fédéré un peu l'école, ça s'appelle « la ronde des hameaux ». Et j'y suis allée, j'étais dans l'organisation, je me suis rajoutée. Et ils étaient très contents que je sois là. Ils me le faisaient sentir en disant : vu que c'était à l'initiative de l'instit, vu que l'argent revient à l'école, ça nous fait plaisir de voir que l'instit, même les nouveaux, viennent et participent.

C : Pour vous, sur le plan des émotions, ça a été un bon moment, cet événement ?

M : Oui et puis je me suis sentie bien intégrée. Ils avaient envie aussi, enfin, ils ont trouvé, enfin, c'est mon impression, ils ont trouvé que je respectais qu'ils fassent des événements et je trouvais que c'était intéressant d'y participer. Et puis c'est important pour l'école. Et en même temps, ils étaient assez ouverts pour que, enfin, c'est difficile parce qu'ils se connaissent tous entre eux, ils se tutoient tous. Moi, j'arrive, je les vouvoie, ils sont tous plus âgés que moi donc forcément, c'est un peu particulier. Je ne sais toujours pas qui je dois vouvoyer, qui je peux tutoyer parce que, eux, ils s'appellent tous par leur prénoms et ils se tutoient tous. Donc, ce n'est toujours pas évident de trouver sa place. Après, je pense que ce type d'événement-là, ça m'a bien rapprochée avec les gens du village. Ou aussi pour moi, ce qui est important, c'est des valeurs après, le lien intergénérationnel, que les jeunes de l'école fassent aussi des choses avec les anciens. Donc là, bientôt, on va aller utiliser. Enfin, je ne me suis pas rendu compte que ça allait leur faire plaisir. Mais moi, c'est des choses qui me paraissent évidentes. Il y a un four dans un des hameaux du village qui fonctionne assez rarement. Mais comme il y en avait un, je me suis dit, on va faire du pain en classe et on va aller cuire le pain là-haut, ce qui fait que les anciens qui connaissent le four vont être là et puis les élèves, les enfants aussi, il va pouvoir y avoir des échanges. Et ça, ça leur a fait aussi très plaisir que l'école puisse utiliser les ressources qu'il y a dans le village ou autour. Ça fait un autre rapport.

C : Cette idée d'utiliser les ressources locales, ça vous vient d'où parce que vous ne l'avez pas connu en tant qu'élèves. Est-ce que vous savez déterminer si c'est la formation, avant ? D'où vient cette idée que dans les écoles rurales, on vit, on utilise, on valorise le local ?

M : Je pense que l'idée d'aller dans une classe unique ou d'aller plus proche de la nature, il y a beaucoup de choses que j'ai reproché à la pédagogie Steiner mais ils avaient un très bon rapport avec les parents, ils utilisaient beaucoup les parents en tant que ressources, beaucoup en autogestion, très impliqués dans l'école . Il y avait aussi un autre rapport localement, à utiliser tout ce qu'il y avait autour. Et je trouvais ça intéressant.

C : Donc vous avez beaucoup puisé dans votre expérience avec l'école Steiner.

M : Et aussi, parce qu'après, comme je n'avais pas du tout ce rapport à la nature, l'année où j'ai préparé le concours, j'étais en train de préparer un projet itinérant, travailler dans des fermes biologiques, c'était un système de volontariat où on travaille dans des fermes biologiques pour voir comment ça se développe. C'est l'année de volontariat qui m'a donné ces idées-là. Le volontariat, on donne de son temps finalement, on n'est pas payé mais tout est pris en charge, donc ça me paraît logique qu'on utilise les ressources qu'il y a autour.

C : Vous étiez alors complètement plongée dans l'agriculture, dans le milieu rural ?

M : Je voulais savoir avant d'aller dans une classe unique en milieu rural, est-ce que le milieu rural, ça allait me plaire ? Parce qu'au début, mes premières expériences dans les fermes, je me retrouvais à la campagne, qu'est-ce que c'est lent, qu'est-ce que c'est calme, c'est un autre rythme de vie. Même le fait d'être tout le temps dehors, au début, ça m'a fatiguée, c'est des choses bêtes en fait !

C : C'est une adaptation ?

M : Oui, je me suis dit, bon, finalement, l'adaptation, elle se fait. Mais ça a été très dur de retourner à l'IUFM et d'être, quand il fait super beau au printemps, enfermée dans un amphi qui est complètement à l'ombre, être assise, réapprendre à être élève, ça a été très difficile. Quand on est en classe unique, finalement, on peut bouger, disposer les classes ou les projets différemment aussi.

C : Si on se recentre sur l'école, quelle est la composition sociale des familles de vos élèves ? Comment vous les voyez ?

M : Alors, je n'ai pas vraiment regardé les métiers des parents parce que je n'ai pas envie de regarder la fiche de renseignements, à part quand j'en ai eu besoin pour avoir un numéro pour ne pas que ça m'influence. Je n'avais pas envie que, bon, tel parent fait tel métier et

que je me dise que tel enfant était comme ça. J'avais l'impression que j'allais peut-être le prendre en considération. Je sais quelles sont les familles nombreuses, on a les frères et sœurs, les fratries, je trouve que c'est important de les connaître aussi, pour ne pas les mettre à coté ou ne pas les faire travailler sur les mêmes choses ou des fois, exprès... Après, le milieu social, je ne sais pas exactement.

C : Par exemple, les enfants ne vous rapportent pas un vécu, une histoire, une anecdote s'ils sont enfants d'agriculteurs ?

M : Si, ça, je le sais aussi mais je le sais des enfants qui me le racontent, pas d'une fiche de renseignements. Après, oui, on est déjà allé voir certains parents. Par exemple, il y en a qui sont agriculteurs, qui sont à coté du four, on est aussi allé les voir... Oui...Ils en parlent aussi de ce que leurs parents font, de temps en temps.

C : Donc, le territoire, vous l'utilisez par le vécu des élèves ou quand vous leur avez demandé qu'ils vous fassent un peu découvrir. Est-ce que vous avez des partenaires comme le Parc ?

M : Alors, le Parc, je n'en ai pas trop entendu parler. J'ai reçu des plaquettes. Après, on est allé à « l'école du vent » qui n'est pas très loin, on a fait une classe de découverte au début du mois d'avril, pour que ce ne soit pas en Ardèche mais pas trop loin de l'Ardèche puisqu'on était en Haute Loire. Après, on est revenu à St Clément, St Clément, je ne saurais pas vous dire si c'est en Haute Loire ou en Ardèche, j'hésite ! C'est à une heure et demie d'ici et on est passé par plein de paysages ardéchois, voir ce qu'il y a ici mais ce qu'il y a dans un territoire un peu plus large aussi. Bon, la ronde des hameaux, on va certainement aller au plan d'eau qui est un autre commerce snack bar camping, qui est aussi au village, pour voir ce qu'ils font. C'est aussi un endroit sympa. On a fait une vente de cartes postales à l'épicerie. A tous les commerces ou même à tous les gens du village, j'ai demandé de l'aide pour installer des choses dans l'école. Je passe par la mairie ou mon aide maternelle. Son père, c'est l'ancien instit du village, sa mère, c'est la secrétaire de mairie, son oncle est instit, je me base beaucoup sur elle pour savoir quelle personne ressource il peut y avoir ici autour.

C : Elle, c'est une vraie personne ressource !

M : En plus, elle a mon âge. Donc au début, j'étais un peu... Finalement, ça a un autre avantage mais ça aurait pu être un inconvénient aussi. Ça fait deux trois ans qu'elle travaille ici, on est à peu près au même niveau, on démarre un peu toutes les deux, on a un bon rapport aussi : j'ai vraiment confiance en elle. Marie, ma collègue d'avant, je sais qu'elle avait du mal à lui parler de certaines choses de l'école, en se disant : »comme elle connaît

autant de gens du village, elle avait peur que ça serve de rumeur, que ce soit quelqu'un de pas discret et qu'elle raconte plein de choses sur l'école ou plein de choses sur elle. Alors que moi, comme j'avais un bon ressenti avec elle, au contraire, je me dis que je suis là pour 6 mois, que l'année prochaine, ça ne va pas être moi, autant que j'y aille à fond, que je sois bien investie et que je lui demande un maximum de choses. Et tant pis s'il y a des mauvaises rumeurs parce que le temps que ça se fasse, je ne les vivrai pas. Alors que Marie, elle était très prudente parce qu'elle, elle vient d'un petit village. Elle me disait : « Les rumeurs, ça te tue une carrière, enfin non, pas une carrière mais une vie dans une école, les parents... » Donc elle essayait d'être le plus discrète possible. Alors que moi, j'ai essayé de la prendre le plus comme tremplin pour savoir quelle personne... Après, il y a des choses que je n'ai pas encore osé faire. Par exemple, des fois, j'arrive le mercredi après-midi, je sais qu'il y a le club du troisième âge et je me dis qu'ils doivent savoir plein de choses sur le village que moi, je ne connais pas. Je pourrais aller les voir et leur demander des choses mais comme je n'ai pas encore eu de projets précis, je ne les connais pas et si je n'ai pas une chose précise à leur demander, ça fait bizarre de juste venir se présenter sans avoir à demander. En même temps, si je savais ce qu'ils savaient... Enfin, je suis encore en train d'hésiter. Sinon, j'utilise beaucoup le maire. Je vais le voir, je lui dis : « Tiens, on va faire du jardinage, est-ce que vous connaissez quelqu'un qui viendrait, parce que je ne m'y connais pas en jardinage ! »

C : Les parents, est-ce qu'ils vous font des propositions : « Tiens, on pourrait vous aider pour ceci, cela ? »

M : Les parents, c'est très bizarre. On les a vus en juillet avec Marie parce que l'ancien instit a fait des portes ouvertes des écoles. Certains parents sont venus tout de suite nous voir, ils nous ont posé des questions personnelles et on n'y a pas répondu parce qu'ils nous ont demandé pourquoi on faisait un mi-temps. Ils étaient un peu, pas énervés, mais perturbés parce qu'on avait un mi-temps à l'année. « On n'a plus notre instit et maintenant on en a deux dans l'année, qu'est-ce que c'est que ça ? »

C : C'étaient des angoisses !

M : Oui, des angoisses. Et nous, on a pensé qu'ils n'avaient pas à savoir ce qu'on faisait de notre vie privée. On n'a pas répondu, on leur a dit de ne pas s'inquiéter, qu'on se connaît bien et qu'on fera une bonne continuité. Et ils n'ont pas demandé plus que ça. J'ai fait une première réunion de parents en janvier et Marie me disait la même chose, on fait des réunions et ... calme complet ! Ils ne disent rien ! Et ils font des petits chuchotements entre

eux ! Qu'est-ce qu'ils pensent ? Après, je voulais faire une classe de découverte, il y a quand même trois familles qui ont refusé, il y a trois enfants qui ne sont pas venus. Moi, j'ai eu peur que ce soit à cause de moi parce qu'ils ne me connaissaient pas. Et apparemment non, c'est plus parce qu'ils sont très cocon avec les enfants et beaucoup d'enfants n'étaient jamais partis. Enfin, il y en a peut-être un ou deux sur toute la classe qui étaient déjà partis en dehors de leurs parents, même une nuit dormir ailleurs. C'est bien d'avoir des familles où les parents sont bien présents mais là, pour la classe de découverte, ça faisait une première expérience. Ils étaient très timides. Je voulais emmener les maternelles parce que je voulais que ce soit une vraie classe de découverte avec toute la classe, j'ai demandé à des mamans de maternelle de venir. Et il y a une maman qui était hyper motivée. Alors on a un très bon rapport et elle, aussi, me sert de pivot pour parler aux autres parents. Comme elle, elle a adoré la classe de découverte, elle a trouvé tout bien organisé, elle a appris plein de choses, quand elle est revenue, elle a servi un peu de témoin que ça se passait bien. Donc ça a rassuré beaucoup les parents. Et maintenant, on se parle assez souvent et avec deux autres parents aussi. On a fait une séquence sur la laine et je savais qu'une maman avait des moutons. Alors, je lui ai demandé de la laine. Je ne savais pas mais elle trie la laine, elle a plein de moutons différents, elle m'a donné plein de laine, on a pu aussi discuter. Après, c'est des parents, si je demande, par exemple, on fait des classes ouvertes avant chaque vacances où on montre les travaux des élèves, les chansons. Là, on a fait un élevage de vers de terre. Si on a fait une séquence de lutte, on va montrer des situations, tous les parents viennent. Ils sont vraiment présents. Mais s'il n'y a rien, ça ne va pas venir d'eux parce qu'il y a eu un gros souci récemment. C'est toujours les mêmes parents qui participent et comme il y a très peu de familles, 10 familles, s'il y a en a quatre qui organisent et qu'il n'y en a que 7 qui viennent, ils se retrouvent vraiment à trois glandus ! Alors certains parents ont dit qu'ils n'organiseraient plus rien mais c'étaient eux les présidents et tout ça. Et j'ai discuté avec la mère qui m'a accompagnée pendant la classe de découverte et qui n'était pas du tout dans l'organisation des parents d'élèves. Elle m'a dit que les parents qui se plaignent, en fait ils veulent qu'on fasse à leur manière et ils n'écoutent pas les nouveaux parents. Et comme ce sont des parents assez discrets, ils ne participent pas parce qu'ils ne se sentent pas écoutés. Donc, c'est des histoires entre parents, il n'y a pas encore une bonne cohésion, une bonne association de parents. Moi, ce qui m'a choquée, c'est que l'argent de l'association de parents, c'est moi qui le gère. Ils n'ont pas un compte à part, ils ont une association qui est

en fait l'association du village. Donc finalement, c'est l'enseignant qui porte beaucoup par rapport à ça.

C : La fédération entre ces différents parents pourrait donc venir de vous ?

M : A la base, je pense que ça ne devrait pas venir de moi mais ça ne se fera pas si derrière... Là, j'essaie de motiver ceux qui sont les plus discrets mais qui auraient envie de participer pour leur dire, prenez leur place et allez-y ! Parce qu'ils en ont vraiment envie. Mais comme je suis l'enseignante, je trouve que ce n'est pas à moi de fédérer, ce n'est pas ma place non plus. Mais je leur ai dit que s'il fallait faire de la communication, qu'il fallait faire passer des mots, je le faisais sans souci. Là, ils m'ont demandé si j'allais faire une kermesse. J'ai demandé aux collègues : une kermesse, ce n'est pas les parents ? Ce n'est pas les parents qui organisent ? L'enseignant, il donne un coup de main mais c'est plus les parents. Et ça, je ne savais pas trop non plus parce que, en fait, comme on est seul, on fait la direction, on est enseignant donc on a la classe, on s'occupe du personnel et finalement, on s'occupe des parents aussi, alors quelle est notre place ? Enfin, c'est aussi à nous de choisir notre place par rapport aux parents et quels rapports on veut avoir avec eux.

C : est-ce que, par rapport aux parents, vous vous sentez libre ? Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a une pression, un regard ?

M : Je trouve qu'ils me font vraiment confiance au niveau des apprentissages. Je leur montre, je suis vraiment très ouverte, je leur parle beaucoup, ils ne posent pas beaucoup de questions à part un ou deux parents, ceux du CP qui sont vraiment derrière et qui font bien travailler aussi à la maison, sur les méthodes de lecture, qui avaient un peu peur aussi avec la transition. Le reste des parents, ils me font complètement confiance, au niveau des apprentissages, il n'y a aucune remise en cause, au contraire. Après, si je propose des projets, il y a des choses qui ne fonctionnent pas parce qu'ils n'avaient pas envie, il y a des choses qui fonctionnent très bien, ils suivent et voilà. Donc il n'y a pas de pressions particulières. J'aimerais qu'ils participent plus mais ça se fait aussi avec le temps. Là, d'ici la fin de l'année, il y a des parents... Le papa de la maman qui a accompagné a proposé de faire un cabanon dehors, de faire une étagère pour l'école, une maman a dit « S'il faut faire des gâteaux, je serai là » Mais il manque encore une coordination, une équipe de coordination. Mais sinon, ça se passe bien. Ils n'osent pas trop aller me voir. C'est moi qui vais demander des rendez-vous si j'ai besoin de les voir.

C : A la sortie de l'école, vous ne papotez pas comme ça ?

M : Avec certains oui, avec d'autres non. Ça m'a choqué qu'ils attendent au portail et qu'ils ne viennent pas à la porte de l'école. Apparemment, c'est une habitude parce qu'il n'y avait pas les maternelles avant ici. Donc souvent, ils allaient là-bas.

C : Vous dites que, quand vous faites une démonstration de lutte par exemple, les parents viennent, est-ce que vous faites des choses plus largement ouvertes, aux anciens, aux gens du village ? Par exemple, si vous faites une kermesse ou une fête, est-ce que vous invitez tout le monde ? Est-ce que vous faites quelque chose en direction de tous les acteurs locaux ?

M : La première action et la seule pour l'instant... Ce qui s'est passé, c'est qu'on est allé au théâtre avec une autre école, ça c'est plus une ouverture de l'école vers le reste, je viens de faire une action mais qui était juste de ma part parce que la réunion d'organisation de la ronde des hameaux s'est faite le jour des vacances, donc je n'avais pas le temps. Comme je ne savais pas comment ça allait s'organiser, je n'ai pas eu le temps de prévenir les enfants pour qu'on fasse des affiches et tout ça mais j'ai fait les portes ouvertes justement le jour de la ronde des hameaux en prenant un événement du village pour ouvrir les portes de l'école. Donc j'ai fait les portes ouvertes de l'école. Et comme on avait juste fait une classe ouverte en montrant aux parents l'élevage de vers de terre, les métiers à tisser, ce qu'ils ont fait en géométrie, ce qu'ils ont fait en chansons, j'ai tout laissé pour le montrer aux portes ouvertes. C'est pour ça que j'étais aussi allée à la ronde des hameaux pour discuter avec les gens, j'ai fait un grand panneau, j'ai fait la randonnée avec les gens, avec les anciens aussi. Et après, en discutant avec eux, j'ai dit qu'il y avait les portes ouvertes et finalement, il y a beaucoup de gens du village qui sont venus. Très peu de parents d'élèves parce qu'ils ont confondu l'école ouverte et les portes ouvertes mais ça, c'est des erreurs de communication. Il y a eu 164 personnes à la ronde des hameaux et aux portes ouvertes de l'école, une trentaine de personnes : des gens du village, des gens d'autres villages qui étaient venus à Dornas pour l'événement et qui étaient curieux de voir comment se passait l'école, certains parents d'élèves, certains futurs parents d'élèves parce qu'il y a une classe unique qui va fermer l'année prochaine. Et c'était vraiment super parce que j'ai pu discuter. Ils étaient intéressés par le fonctionnement de la classe. Ils m'ont raconté comment c'était avant avant. On a eu beaucoup d'échanges. Des gens qui me disaient : « Tiens, je suis conteuse amateur, j'aimerais bien venir à l'école... » Donc on a fixé des dates pour qu'elle puisse venir et faire des choses dans la classe d'ici la fin de l'année. Et lors de la réunion d'organisation de la

ronde des hameaux qui était un peu ce qui m'a ouverte à la vie du village, on a décidé qu'on allait faire la vente du pain au four communal et ça, ça va aussi être ouvert à tout le monde . On va mettre une affiche à l'épicerie, on est en train de faire la communication et ça va se faire à la fin du mois. Et là, pareil, j'ai déjà prévenu tous les anciens que j'ai rencontrés, je leur ai dit : venez ! Et je pense qu'il va y en avoir beaucoup du village, du hameau qui vont venir. Et puis les parents d'élèves puisqu'il faut qu'ils viennent les chercher là-haut. Ça va être aussi un évènement, on aura fait du pain et les gens autour pourront venir. Peut-être même une publicité sur la radio ! Il faudra voir si les parents sont motivés pour le faire ou pas.

C : Vous avez vraiment une stratégie de communication !

M : Oui ! Et j'étais très étonnée parce que j'ai l'impression que les gens n'acceptent pas facilement.

C : Quels gens ?

M : Les instits... d'accueillir dans la classe des gens extérieurs. J'ai eu une stagiaire, ça faisait trois semaines que j'enseignais ! Elle est au Séphora, donc c'est une formation pour adulte, pour se réinsérer professionnellement, elle veut travailler avec des enfants et comme elle habite le village et qu'elle a de la famille qui sont des parents d'élèves, elle est venue faire un stage ici. Elle m'a dit qu'elle connaissait d'autres personnes qui avaient demandé à faire de stages dans les classes et les classes ne sont pas si ouvertes que ça. Moi, ça m'a étonné parce que je me disais qu'au contraire, des classes uniques, plus c'est ouvert vers l'extérieur, mieux c'est parce que déjà, les élèves sont les uns avec les autres pendant des années donc ça fait une émulation qui est intéressante quelque part mais qui fait quand même un bon cocon, donc c'est bien d'avoir une ouverture.

C : Quand vous dites que les instits n'ouvrent pas beaucoup leur classe, c'est ce que vous vivez avec vos collègues ou c'est une idée ?

M : Alors, on a des écoles en réseau. C'est un peu particulier parce qu'il y a une collègue que je connais en dehors par le biais de ma colocataire, je l'ai connue en dehors du milieu instit, ce qui fait qu'on a un autre rapport et ce qui fait qu'on s'entend vraiment bien. Elle m'a proposé d'aller faire le carnaval au village d'à côté avec l'autre école. Donc avec elle, ça se passe très bien, même avec ceux du privé, ce n'est pas gênant. Une autre collègue, à chaque fois que je lui demandais de me prêter des choses, des affaires, moins elle a de contacts avec moi, tant mieux.

C : Vous sentez vraiment de la distance ?

M : Oui, de la distance. Il y en a une autre du réseau qui est celle qui devrait avoir le poste, qui s'est annoncé : « On se verra en mai pour faire la transition parce que c'est Mon poste ! » Donc là, j'ai compris que ce n'était pas méchant, mais ce n'était pas amical non plus. Pour les rencontrer, je suis allée à l'animation « projet d'école », mais je n'étais pas obligée d'y aller. En fin d'animation, je disais bonjour, je ne disais pas bonjour, ils n'en avaient rien à faire...

C : Vous ne vous êtes pas sentie accueillie ?

M : Non ! Pour le stage T1, il fallait que je fasse une journée d'observation. C'est sympa parce que le conseiller pédagogique a fait exprès pour que je sois dans une école du réseau. Donc, je suis allée chez un collègue, où j'ai l'impression que ça s'est bien passé pendant la journée. Et après, je lui ai demandé du matériel, il devait m'en envoyer et finalement, je n'ai eu aucune nouvelle, rien !

C : En fait, votre plaisir à travailler, vos ressources, autant vous les trouvez localement, autant vous ne les trouvez pas au niveau institutionnel...

M : C'est vrai au niveau des collègues, quoiqu'avec la collègue que je connais, ça va. Mais elle est tellement surchargée ! Enfin on est tous surchargé par notre travail, on a peu de temps de se voir. Et puis, je n'aime pas non plus les réunions d'instits qui ne sont que pour se plaindre de tout ce qui se passe mal. Les conseillers pédagogiques, ils sont venus une fois, je leur ai demandé de revenir une autre fois. Si je leur écris ou si je les contacte, ils me répondent, l'inspecteur à peu près aussi, quoique, je ne sais pas non plus quel rapport je suis sensée avoir avec lui. Aussi, j'ai des fonctions de direction mais je n'ai eu aucune formation, donc je prends plein de responsabilités mais je n'ai aucune idée. Au niveau loi, je suis sensée me renseigner mais on ne nous pas du tout formé à ça. Quand je demande des choses à l'inspecteur, lui, apparemment, il n'a pas envie de se mouiller, il ne me donne pas l'autorisation, mais il ne m'interdit pas non plus pour qu'après, ce soit moi qui prenne les responsabilités. Donc, ce sont des genres de situations que je n'aime pas non plus, je ne me sens pas non plus soutenue. Je ne me sens pas réprimée, mais pas soutenue non plus.

C : Vous vous sentez livrée à votre propre...

M : J'ai l'impression que voilà comment ça fonctionne, de ce que j'ai vu. Tu fais ce que tu veux tant que ça se passe bien. Si un jour, il y a quelque chose qui se passe mal, si tu n'as pas pris tes précautions, c'est pour ta pomme !

C : Si on parle un peu plus de l'institution, souvent, ce qui forge l'identité professionnelle des enseignants, c'est le programme. Comment vous vous situez par rapport à ça ?

M : Juste avant de commencer, j'étais vraiment en alerte parce que je voyais que par rapport aux progressions, ce qu'on avait dit, ce que chacune, on ferait, elle était très en retard. Mais la collègue m'a dit que le programme, il n'est pas faisable et ce n'est pas intéressant de le faire, parce que, si on le faisait, on ne pourrait le faire que de manière transmissive et qu'est-ce qu'ils en retiendraient, les enfants ? On aurait peut-être tout fait mais on aurait tout fait pour qu'ils ne retiennent rien. Donc, elle a préféré faire certaines choses mais que ce soit bien ancré et avoir plus de méthodologie que de faire le reste. Quand elle m'a dit ça, je ne l'ai pas tout à fait compris. Enfin, je voyais qu'il y avait une certaine logique, mais il me paraissait important de vraiment finir le programme. Et maintenant, je me dis que finalement, ce qui est important, c'est le socle commun, le programme, ce sont des orientations, je ne devrais pas dire ça la première année où j'enseigne ! Il n'est pas adapté à la classe unique, mais à la classe tout court. Il y a des tas de choses qui se font très bien au collège. Cette année, je me suis fixé comme but, l'ancrage de l'école dans le village, la coopération à l'école où ils sont responsabilisés, où on est sur les attitudes. Je ne suis pas tout le temps sur ce qu'ils font ou sur leurs résultats, mais sur leurs processus d'apprentissage, sur comment ils apprennent et qu'ils arrivent eux-mêmes à savoir comment je suis en train d'apprendre. Comme là, récemment, ils m'ont trouvée vache, je leur ai dit qu'au lieu de faire un dictée de mots fréquents comme on fait d'habitude, d'habitude, ils font une autodictée, ils apprennent leurs mots, je leur ai dit : toutes les deux semaines, on apprend une poésie, maintenant, vous révisez toutes les poésies depuis le début de l'année.

-C'est pas possible !

- Si, vous verrez bien comment vous allez apprendre ! »

Je ne leur ai rien dit d'autre et après, certains ont trouvé ça très difficile, d'autres non. C'est des questions de mémoire et de stratégies, donc on en a discuté. Et je me suis dit que finalement, arrivés au collège, s'ils ne font pas trop de fautes d'orthographe, qu'ils écrivent à peu près bien, qu'ils savent les bases en mathématiques et en français, qu'ils ont une bonne méthodologie et qu'ils ont vaguement entendu certaines choses, ça leur suffit pour bien continuer. Ils n'ont pas besoin de ... Les programmes, en les analysant, ils sont beaucoup sur les savoirs, alors que moi, je trouve aussi très important les savoirs faire et les savoirs être.

Ils sont mis dans les programmes, il faut les faire mais on n'a vraiment pas le temps de les faire.

C : Par rapport au français justement, ou même en maths, est-ce que vous faites des liens entre ce que vous faites en projet et ces disciplines : des ateliers d'écriture... Est-ce que vous liez la partie projets pédagogiques ancrés localement et les disciplines plus fondamentales ? Ou bien, est-ce que ce sont deux mondes séparés que vous faites cohabiter avec, par exemple, maths, français le matin et projets l'après-midi ?

M : Comme de formation, je suis plutôt littéraire, je lie toutes les matières à part les maths et non, les maths avec les maternelles, c'est dans le quotidien. Avec les grands, les maths, ce n'est pas ma priorité. Alors, on fait le programme de Cap maths, je découvre, on fait ça. Des fois, avec l'élevage de vers de terre, on les compte, est-ce qu'il y en a plus après qu'avant... On fait quand même des maths en dehors mais ce n'est pas vraiment ça. Par contre, le français, on le lie complètement aux autres matières : je ne fais jamais une autre matière toute seule, il y a toujours un lien entre toutes les matières, enfin au maximum. Là, on va faire du jardinage, alors en français, on fait le texte documentaire. On fait des textes documentaires qui sont sur le jardinage, sur les plantes. On va faire en sciences, croissance et développement des plantes, on fera des productions d'écrits où ça va être des fiches descriptives pour faire le texte informatif, il y a toujours tout qui est lié. On est allé à la ferme, avec les grands, on a fait la chanson en anglais et avec les petits, on l'a faite en français et c'est la même chanson.

C : Donc vous faites des liens entre les disciplines et vous faites des liens entre les âges. Vous avez appris comment ce fonctionnement, ça vous semble une évidence ?

M : J'ai commencé à le faire en stage l'année dernière et je trouvais que ça fonctionnait bien. J'aime bien faire fonctionner. Pendant la classe de découverte, je ne me suis jamais occupée des petits pendant les repas, je disais aux grands : deux grands avec les petits et vous vous débrouillez, vous verrez bien !

-Mais il ne mange pas ?

-Eh bien qu'est-ce qu'on peut faire pour le faire manger ? Qu'est-ce qu'on fait pour qu'il mange proprement ?

Je trouve ça tellement bien de pouvoir fonctionner sur les grands qui aident les petits ou les petits qui préparent des choses pour les grands, ce qui fait que ça donne vraiment un sens aux apprentissages. Enfin ça me paraît logique que le petit qui voit le CP en train

d'apprendre, il voit qu'après, il va pouvoir écrire comme le CP, ça donne du sens à pourquoi ils sont en train d'apprendre. Les grands, ils se sentent utiles par rapport aux petits, mais d'où ça me vient exactement.... Je pense que ça me vient encore aussi de mon année de volontariat parce que je n'étais pas dans l'école même, j'étais dans l'après école et on faisait des activités manuelles. Ils avaient fait exprès de mélanger les âges dans une idée pédagogique « les grands aident les petits ». Et après, je ne prépare vraiment pas grand-chose à l'avance, j'improvise beaucoup selon ce que je vois parce que je trouve que faire des progressions, programmations, alors sur les compétences, oui mais la manière dont je vais le faire, mes séances, je les prépare au fur et à mesure et je vois comment ils réagissent. Par exemple, sur le jardinage, je sais ce que je veux qu'ils apprennent, mais je ne vais pas leur apprendre des choses qu'ils savent déjà s'ils ont un jardin chez eux. Je fais toujours des représentations initiales pour savoir.

C : Et ce que vous vous inspirez de la pédagogie institutionnelle, de la pédagogie Freinet, ou bien est-ce que vous êtes dans la création, quelles sont vos bases pour improviser ?

M : J'en discute avec certaines collègues qui sont dans la même optique que moi, on s'échange les projets. C'est avec des collègues de la promo. Ça, j'ai vraiment trouvé génial l'année d'IUFM, c'est ... Il ya beaucoup de choses que je n'ai pas aimé, institutionnellement, des contenus, des attitudes hypocrites des professeurs, mais après, ce qui est génial, c'est qu'on est une promotion où on est d'égal à égal. Avec certaines, on a gardé contact, on s'entend vraiment bien, on a les mêmes progressions dans nos manières d'enseigner.

C : C'est informel ? Ce sont des affinités que vous avez créées à l'IUFM et qui restent ?

M : Voilà ! Comme je savais que je voulais faire de la coopération à l'école, moi, je suis dans des réseaux d'éducation non formelle, au niveau européen. L'année de volontariat, ça fait partie d'un programme qui s'appelle : « jeunesse en action » qui fait la reconnaissance de l'éducation non formelle, j'en ai parlé avec ces collègues avec qui on fait des échanges et la chose la plus proche que j'ai pu voir parce que je ne connais pas trop le système en France, c'est l'OCCE. Donc je me suis investie dans l'OCCE mais je suis toute nouvelle, je viens de me mettre au conseil d'administration. Ils sont en grand changement et en grande crise parce qu'ils ont beaucoup moins d'argent, qu'il y a beaucoup de vieux et qu'ils attendent une relève de jeunes en gros ! J'ai dévalisé leur librairie, leurs livres sur « coopérer pour réussir », sur « apprendre en jardinant », mais ils sont surchargés par les papiers, alors je ne les ai pas encore vraiment vus. J'ai plus vu l'animateur de l'OCCE, parce que j'ai participé l'année

dernière à « école qui folk ». C'est un réseau d'instit qui a de cours gratuits pour apprendre des danses folkloriques. Avant, j'étais dans un groupe de danses folkloriques, je trouvais bien de faire ça en classe aussi, en classe unique, c'est super. On apprend aux enfants les danses traditionnelles simplifiées pour après regrouper les écoles et faire un grand bal folk. Cette année, c'est tombé à l'eau apparemment, mais ils essaient de le remonter. C'est comme ça aussi que j'ai rencontré des instits qui étaient dans ce projet.

C : Vos ressources, vous les trouvez beaucoup dans votre parcours avant de devenir instit, en particulier cette année de volontariat...

M : Et puis j'ai fait de l'animation et ça a tout changé aussi parce que j'ai passé mon BAFA et j'ai fait des animations en centre de loisirs et en colonies de vacances. Une classe de découverte, si je n'avais pas fait d'animation, ça m'aurait paru hyper compliqué. Là, ça se fait facilement, l'organisation des journées, les dossiers de subventions...

C : Si vous deviez maintenant définir votre métier d'instit en classe unique rurale par rapport à vos représentations du départ, qu'est-ce qui a vraiment changé ?

M : Pas grand-chose parce que, ici, vu que je m'entends très bien avec le maire, si je demande de l'argent, ils font le maximum, même s'ils n'ont pas beaucoup d'argent, mon aide maternelle, c'est une personne ressource vraiment, une personne pivot, avec qui je m'entends aussi très bien au niveau personnalité, au niveau travail. Avec les gens du village aussi, je suis quasiment dans des conditions idéales de développement de travail. Là où j'ai envie de m'améliorer, là je vois que ça fonctionne bien au niveau de la communication, entraide entre les élèves, c'est être plus efficace sur les apprentissages. Des fois, je vois qu'on traîne un peu, qu'il y a des choses qu'on aurait pu aborder autrement, plus vite. J'ai de la chance que ça se soit passé comme ça dès mon premier poste. L'année dernière, j'étais dans une classe rurale multi niveaux, ça s'est très très mal passé, il y a un passé de l'école, il y a eu des violences, j'ai dû convoquer des parents, vraiment des cas très difficiles où je me disais : je ne vais pas en classe rurale pour ça. Au contraire, je m'attends à des petits mignons. Là, c'est aussi des représentations ! Ici, je suis très proche de ce que j'avais envie de construire.

C : Vous n'avez pas connu de ruptures, de chocs, de moments déstabilisants en vous disant : « Je n'ai pas signé pour ça ! » ?

M : Pendant l'IUFM, j'ai failli démissionner, j'ai failli me dire : je ne veux pas être titularisée, je préfère faire autre chose !. Là, je vais prendre une disponibilité, je me dis que je suis

encore jeune, je n'ai aucune protection pour tomber dans un bon poste, enfin qui me soit adapté. J'ai remarqué qu'aux animations pédagogiques, la classe unique, les gens, ça leur fait peur. Mais moi, j'ai très peur de me retrouver avec des parents qui m'embêtent, avec un directeur ! L'année dernière, ça se passait très mal en stage filé, avec mes collègues, je n'avais pas du tout les mêmes pédagogies. Ils me prenaient pour un remplaçant alors que j'étais là tous les lundis, j'étais là un quart du temps ! C'était vraiment très difficile et je me suis dit que je n'avais pas envie de faire l'école comme ça. Tout était bétonné, il n'y avait pas de rapport à la nature. Il y a tellement de métiers différents en tant qu'institut. Là, je suis là, l'année prochaine, je peux être TR, ça peut être à l'opposé de la pratique que j'aimerais. Ça me fait peur, c'est clair ! Je prends une année de disponibilité pour finir mon master et travailler à l'étranger à nouveau, pour découvrir d'autres pratiques, pour me conforter et assumer aussi parce que j'ai peur de l'inspection. Cette année, je sais que je peux faire ce que je veux parce que je sais qu'il ne passe pas ! C'est un peu bête !

C : Quel serait le risque ?

M : En fait il n'y en a pas ! Mais on nous a mis la pression à l'IUFM en nous disant qu'il y en avait un. Et si j'assume ma pratique, si j'ai des apports théoriques, que je peux bien justifier pourquoi je faisais les choses, l'inspecteur n'aurait pas grand-chose à dire. Enfin, il vaut mieux s'entendre avec son inspecteur parce que, dès qu'on veut faire des sorties à l'extérieur, il faut son autorisation.

C : Vous prenez un peu des libertés, non ? Vous êtes toujours hyper bien dans la règle ?

M : Je ne connais pas la règle, je préfère ne pas la connaître. Par exemple, la sortie au four communal, j'ai expliqué que mon idée, c'était... j'ai une amie qui est paysan boulangère, elle vient, on fait le pain le matin, on laisse lever le pain, l'après-midi, on monte en randonnée, les petits nous rejoignent là-haut en milieu d'après-midi, on cuit le pain et les parents viennent les chercher. Le conseiller pédagogique me dit tout de suite : attention, tu n'as pas le droit d'accueillir des enfants en milieu d'après-midi ! Ça veut dire qu'il faut dire qu'il n'y a pas école l'après-midi pour les petits. Mais tu n'as pas le droit de dire qu'il n'y a pas école l'après-midi parce que les parents peuvent t'embêter parce qu'il y a l'obligation scolaire. Et ce n'est pas sûr que ton chemin de randonnée, ce soit le plus sûr du monde, il peut être dangereux. Et puis le four, les normes d'hygiène... Bon, je suis complètement hors normes, il m'a dit de demander à l'inspecteur, qu'il fallait qu'il soit d'accord. Et l'inspecteur n'a jamais répondu en plusieurs semaines, je l'ai appelé plusieurs fois et au bout d'un moment, il a dit :

bon, c'est un peu dangereux, je n'ai pas envie de dire non mais je ne peux pas dire oui non plus. C'est une attitude d'autruche que je trouve vraiment...

C : Il sera ravi que vous l'ayez fait si tout se passe bien !

M : Mais si ça se passe mal, ça sera pour moi !

C : Bon, je crois qu'on a fait le tour...

M : Ce que je voulais rajouter, je ne m'en rendais pas autant compte, c'est que j'ai un lien très affectif avec les gens. Ça fait vraiment une petite famille, même si on est passé de 15 à 19. Les gens, quand ils me disent : c'est vraiment dommage que ce ne soit pas vous l'année prochaine, on aurait aimé, on aurait pu faire ça ou ça, je sens que ce n'est pas qu'une question de statut. Les gens, s'ils mettent leur enfant ici, c'est vraiment pour l'institut, pour une personne. Et c'est un rapport humain que je trouve important à l'école aussi.

C : C'est une sacrée reconnaissance !

M : Voilà et ça, je ne pense pas qu'on puisse l'avoir dans des grandes écoles, une grande école, ce n'est pas forcément une ambiance qui me plairait. Bon, toute seule, je crois que je préférerais une école à deux classes, avec une collègue avec laquelle je pourrais échanger parce que là aussi, parfois, j'ai des enfants en difficulté, j'ai ma méthode, ça ne fonctionne pas. J'essaie autre chose, ça ne fonctionne pas, je n'ai pas un autre avis d'enseignant dessus parce que l'aide maternelle, elle n'a pas eu la formation que j'ai eu, ce n'est pas son travail non plus. Il faut être très fort en analyse, en pratique réflexive.

C : Il n'y a pas de réseau d'aide ?

M : Si, ils sont venus assez souvent parce que j'ai quand même plusieurs cas, il y a une orientation SEGPA par exemple, le psychologue est venu quelques fois. Alors, au début, je me suis assez mal entendue avec eux, par rapport à leur attitude : ils donnaient un rendez-vous et à chaque fois, ils arrivaient une demi-heure en retard, j'avais les parents en face de moi, je ne savais pas quoi dire, ils parlaient de choses, je ne comprenais pas parce qu'on a eu quelques heures de formation ... mais c'est un monde à part, le RASED, tout ça. Ici, comme on est à côté du Cheylard, les gens viennent, on a de la chance. Enfin, c'est aussi un risque parce qu'on a eu une lettre, l'école risque de fermer dans deux ans. Comme Dornas, c'est à 15 mn du Cheylard, que la plupart des parents travaillent au Cheylard, c'est une peur ici.

C : Ils vont batailler pour défendre l'école, non ?

M : Le problème, c'est que c'est deux ans à l'avance : qu'est-ce qu'on va faire ? Ce que je leur explique, c'est que c'est les effectifs qui comptent. Il faut qu'il y ait des parents qui mettent leurs enfants ici.

C : Vous allez récupérer les enfants d'Accons ?

M : Oui, mais il y a certains enfants de Dornas qui ne sont pas à Dornas parce qu'ils n'aimaient pas l'ancien instit. Donc, ils les ont mis ailleurs.

C : Avec ces six mois passés ici, comment vous vous positionnez maintenant par rapport à ce territoire ?

M : Vous voyez, ça ne fait que depuis janvier, ça ne fait vraiment pas longtemps que je suis ici. Mais avec le rapport que j'ai eu avec les gens, j'ai l'impression que ça fait beaucoup plus longtemps parce que, je propose des projets : le four à pain. J'ai vu des yeux qui s'écarquillaient, quelle bonne idée !

Je suis extérieure mais il faut l'assumer aussi. C'est comme mon mi-temps à l'année : ce n'est pas pour autant que je ne vais pas m'investir. Ce n'est pas parce que je suis extérieure que je ne vais pas essayer de comprendre comment ça fonctionne ici. Il faut prendre chacune de nos caractéristiques en avantages et pas en inconvénients.

Entretien Nelly

école de St Jean du Gua

Mardi 10 mai 2011

Pas interviewée par I+D+I

N : Je suis d'un village de l'Hérault à la base. Donc, j'étais dans une classe pas unique mais il y avait seulement 2 classes. Donc j'ai fait maternelle jusqu'au CE1 dans une et CE1 à CM2 dans l'autre. Donc, la ruralité, je connaissais déjà quand même. C'est un village qui a vite grandi dans la banlieue de Montpellier, c'était du péri urbain, on va dire. J'ai eu le concours il y a 7 ans, je l'ai passé à Montpellier et en Rhône-Alpes et je l'ai eu en Rhône-Alpes, donc j'ai atterri en Ardèche, à l'IUFM il y a 7 ans.

C : Vous aviez fait quoi comme parcours universitaire ?

N : Alors là, très chaotique, euh.... Mis du temps à avoir mon bac S, scientifique, je suis partie en DUT « gestion urbaine, aménagement du territoire » à Aix en Provence. Après, je suis revenue à la fac à Montpellier où je n'ai rien fait, j'ai travaillé dans l'animation surtout, énormément, euh... Puis j'ai un emploi-jeune comme directrice de centre d'animation locale donc j'ai laissé tomber les études et au bout de trois ans d'emploi jeune, j'ai compris qu'il fallait que je sois avec les enfants toute la journée, voilà. Seulement les vacances et les mercredis, ça ne me suffisait pas, donc je me suis dit que la seule solution, c'était de passer le concours d'institut. Donc j'ai tout laissé tomber, je suis retournée faire une licence de sciences de l'éducation à l'université de Montpellier. Voilà, je l'ai eue... enfin, ouais, c'était un peu compliqué de reprendre des études après trois ans de vie active. Et puis, je suis rentrée à l'IUFM pour préparer le concours et voilà, je l'ai eu, pas haut la main mais je l'ai eu quand même, c'est le principal ! Du coup, j'ai fait l'année de stagiaire à l'IUFM de Privas, voilà ! Au tout début de mes nominations, on va dire, j'ai jamais eu... En Ardèche, le mouvement, c'est difficile quand on est jeune enseignant parce qu'on est souvent remplaçant et les remplacements, ici, sont très difficiles parce que beaucoup de route, vu qu'il n'y a pas beaucoup d'écoles dans les villes, on fait énormément de route. Donc pendant 6 ans, j'ai eu des postes de remplaçant, donc j'ai vu un petit peu toutes les écoles du département ! Moi j'habitais plutôt coté Privas, pas loin de la vallée du Rhône...voilà. Et puis une rencontre a fait que je suis venue m'installer juste à coté d'ici, à St Joseph des Bans,

l'année dernière. Et du coup, j'ai cherché un poste dans le coin, que je n'ai pas obtenu. Ils ont voulu m'envoyer à l'autre bout du département, à une heure trois quart de route d'ici en ITEP. Donc j'ai lutté au 3^{ème} mouvement pour ne pas aller là-bas parce que j'estimais qu'après 7 ans de postes non voulus, il était temps que ce soit les autres qui l'aient. Mais voilà, le mouvement de l'année dernière a été très chaotique, il y a eu de gros gros soucis. Et au troisième mouvement, je ne sais pas, le 6 ou le 7 septembre, ils ont finalement décidé de me mettre ici. Pour moi, c'était la première fois que j'étais aussi près de chez moi pour travailler, je n'avais pas besoin de faire de la voiture et c'était un des facteurs, j'avoue hein, c'était un des facteurs positifs parce que j'estime que quand on passe son temps sur la route, on ne passe pas son temps à préparer pour les élèves. C'est très fatigant, on arrive un peu énervée, un peu excédée, un peu endormie des fois, voilà ! Et du coup, pour moi, une nouvelle vie, dix minutes, un quart d'heure pour aller travailler, ça veut dire pouvoir rester à l'école, ça veut dire pouvoir venir à l'école le mercredi, ça veut dire pouvoir avoir des échanges même avec les élèves, sur des manifestations le samedi ou le dimanche, chose que jusqu'à présent, j'avais pas ! Voilà, donc un investissement tout autre, mais du coup à 100% !

C : A 120% vous voulez dire ?!

N : Voilà ! Je connaissais déjà la classe, j'avais déjà remplacé ici. Alors, je savais déjà que c'était une école où c'était très compliqué parce qu'en sept ans, il y a eu des enseignants officiels mais qui ont été remplacés. Enfin, l'ATSEM qui est là depuis 7 ans, me dit qu'elle a vu défilé 30 enseignants depuis 7 ans. Donc, des enfants très perturbés, des familles très perturbées aussi par tous ces changements.

C : Quelle est ma composition sociale ici ?

N : Alors, la composition sociale ici, elle est un petit peu complexe. Alors, il y a une partie d'enfants d'agriculteurs, qui sont vraiment du coin, familles issues du coin, voilà, qui n'ont pas bougé depuis, on va dire, des siècles presque, qui sont propriétaires dans le coin, qui vivent de l'agriculture. Et après, on a une tranche de la population...On a beaucoup de logements communaux qui sont défendus, enfin qui sont réservés pour des familles justement pour que l'école subsiste. Donc, on accueille des familles avec enfants. Et le problème, c'est qu'on accueille des gens qui sont justement en difficulté sociale, qui arrivent ici et qui se retrouvent, enfin qui étaient déjà au chômage et qui ici le restent parce qu'il n'y a pas d'emploi, ou presque pas. Ou s'ils en trouvent, c'est ailleurs et ils finissent par partir, donc

c'est beaucoup de passage. Et on se retrouve avec des familles qui ont des situations compliquées, voire très compliquées, des grandes difficultés sociales et sans réseau, c'est-à-dire, pas de psychologue scolaire, pas de maître E, pas de maître G. Déjà, au niveau scolaire, c'est énorme, avec des services sociaux qui se déplacent peu jusqu'ici, médecin PMI par exemple qui n'est pas venue alors qu'elle savait que j'avais besoin d'elle. Oui voilà, cette année, deux signalements quand même sur, 23, sur 15 familles, ça ... voilà... pour faits graves en plus, pas pour ... voilà, ça c'est le plus dur pour moi. C'est vraiment quelque chose de très très difficile. J'ai travaillé dans des quartiers avec des enfants en grande difficulté aussi, mais je claquais des doigts, j'avais une psychologue, j'avais une assistante sociale, j'avais un réseau autour de moi qui me permettait d'aider l'enfant. Là, je me retrouve toute seule, c'est l'isolement, c'est vraiment dur. Là, c'est un truc qui a failli me faire craquer cet hiver parce que vraiment, être obligée de se retrouver quand on fait un signalement à une famille, de se retrouver seule face à la famille et leur dire : « Je vais faire un signalement auprès des services sociaux ». Et personne qui se déplace pour vous aider à dire ça à cette famille, bon, ben voilà, si le papa s'énerve...

C : Vous n'avez pas cherché de l'aide localement ?

N : Si, personne n'est venu !

C : La mairie ?

N : Alors, la mairie, non, je ne voulais pas impliquer la mairie là-dedans parce que pour moi, c'était confidentiel, ça s'était passé à l'école. Par contre, j'ai essayé auprès de l'inspection. On m'a dit : il faut que vous informiez la famille par lettre. J'ai dit non, ce n'est pas ma façon de voir les choses. L'inspection, pendant trois mois, j'ai demandé une psychologue scolaire, par mail. Ils n'ont même pas daigné me répondre. C'est dire à quel point... voilà ! Le seul truc ici, c'est que, dès qu'on est absent, on a un remplaçant ! Parce que c'est une classe unique, ça veut dire fermer une école, alors ça, ils ne peuvent pas. C'est la seule chose pour laquelle on est aidé. Sinon, on sent que, dans l'imaginaire collectif, en milieu rural, les enfants vont bien.

C : Et ce n'est pas la réalité que vous avez rencontrée ?

N : Pas du tout ! Surtout que ce n'est pas des enfants du milieu rural, ce sont des urbains qui pour certains sont venus se planquer à la campagne. Donc ce ne sont pas des enfants du milieu rural. Alors, OK, oui, il y a des enfants qui sur un plan scolaire ne sont pas des lumières mais ils sont issus du village, ils vont reprendre la propriété de papa, ils adorent les animaux

ou alors ils sont très curieux. Sur un plan scolaire, ce n'est pas des lumières mais on ne se fait pas de soucis pour ces enfants-là. Moi, je ne m'en fais pas, je me dis, je fais ce que je peux avec eux pour qu'ils avancent quand même et qu'ils essaient de s'ouvrir un petit peu au monde mais je n'ai pas de soucis particuliers. Par contre, avec des néo-ruraux qui avaient déjà des grosses casseroles dans des quartiers où ils auraient pu être un peu plus aidés et qui arrivent ici avec leurs casseroles et un espèce de passé un peu flou, euh..., voilà ! J'ai des enfants, tous les jours, je me dis : comment je vais faire ?

C : Et votre vécu d'animation dans des quartiers de Montpellier, ces compétences là, ça n'a pas marché ici ?

N : Alors si, ça marche au niveau de la tenue de la classe, c'est-à-dire que, dans la classe, les remplaçants qui sont venus l'ont senti, la classe est soudée, l'ambiance de travail est liée, au niveau tenue de classe, ça a marché.

C : Ce sont des choses que vous saviez faire grâce à votre parcours ?

N : Mais au niveau apprentissage, quand on est face à des enfants qui sont en très grande difficulté depuis très longtemps, qui ne vont pas chez l'orthophoniste parce que leurs parents ne les y emmènent pas, qui vivent des choses à la maison, on ne sait pas trop ce qu'ils vivent justement et des fois, on aimerait bien ne pas le savoir, ils ne sont pas du tout dans les apprentissages et ça, je ne suis pas compétente pour ça. Je ne peux pas faire rentrer de la connaissance dans une tête qui n'en veut pas, voilà ! Et ça, à un moment donné, je sais que normalement, dans l'Education nationale, on a des spécialistes, on a des psy, on a des maîtres E et sans eux, je ne sais pas faire, moi, voilà, je ne sais pas faire, j'ai besoin de formation, ou alors, on me forme. Mais dans une classe unique, c'est d'autant plus difficile parce qu'il y a tous les niveaux.

C : Justement, pour vous, quand vous avez pris le poste ici, il y a eu les difficultés liées à ces enfants là. Est-ce qu'il y en a eu d'autres des difficultés, la classe unique, le territoire, parce que vous me disiez que vous êtes arrivée l'année dernière...

N : Ben, j'ai habité à partir de l'année dernière de l'autre côté du col.

C : C'était choisi, ça...

N : Oui, ça, c'était choisi. Donc, le territoire, moi, le fait d'être à la campagne, en classe unique... moi, j'aime bien la classe unique, justement, pour le groupe. Ça, ça vient de mon passé d'animation, c'est-à-dire que, l'ambiance de travail, la solidarité entre les enfants, le fait que les grands apprennent aux petits, que les petits apprennent plus vite au contact des

grands, l'autonomie dans le travail... Et justement, je me rends compte que ceux avec lesquels j'ai des difficultés par rapport à ça, ce sont les enfants qui arrivent de classe avec un seul niveau. Le garçon, B. qu'on a vu tout à l'heure, il arrive de Mantes la Jolie, il y avait 20 classes dans son école. Il est arrivé en septembre et il ne s'est pas adapté. Et il ne s'adaptera pas, il n'y arrive pas ! B., il lui faut un adulte derrière lui tout le temps qui lui casse les oreilles, qui lui dit : arrête de rigoler, travaille, arrête de machin, arrête de truc ! Et ça, il a du mal à comprendre qu'en classe unique, on ne peut pas quoi ! Donc, on sévit, on sévit, on sévit et au bout d'un moment, on se dit que faire le gendarme sans arrêt... voilà. Donc, c'est des enfants comme ça, où c'est difficile. Enfin, peut-être que l'année prochaine, il aura intégré des choses mais cette année, en tous cas, je n'ai pas vu de progrès au niveau de son autonomie, quoi ! Tandis que les autres élèves, au début de l'année, c'était un peu flou parce que, encore un changement d'enseignant, voilà. Mais ils se sont vite adaptés, ils ont vite compris leur intérêt à travailler vite et bien, à utiliser le dictionnaire, à utiliser les outils de la classe pour être le plus autonome possible, voilà.

C : Si on revient un petit peu, indépendamment de l'école à votre rapport à ce territoire, l'Ardèche, ces paysages, comment vous les percevez ?

N : Pour moi, c'est le cadre de vie idéal ! Oui, vraiment, mon conjoint est agriculteur à côté, on a des animaux, un jardin, c'est beau tout le temps, le trajet pour venir travailler, c'est magnifique tous les matins, ça change de couleurs tous les jours !

C : Et le fait que vous n'ayez plus les ressources culturelles de la ville, est-ce que ...

N : Non, ça, ne me dérange pas forcément parce que la culture, on la crée aussi. Moi, je fais partie d'une association, on organise un petit festival. Et puis, il y a Internet. Il y a 20 ans, ce n'était pas le même problème. Après, on se déplace quand même. Un concert sur Aubenas ou sur Valence, je vais prendre ma voiture et je vais y aller. Les gens ont tendance à dire que quand on se retrouve dans un milieu rural isolé comme ça, on n'a pas de vie sociale, moi, je ne suis jamais tranquille. J'ai toujours du monde à la maison, parce qu'on habite justement une région tellement belle que les gens s'y arrêtent, les gens passent. Quand on l'habitude d'ouvrir sa porte, du coup, voilà. C'est facile de rencontrer du monde et de faire des choses. Dans la vallée de l'Eyrieux qui est la vallée juste à côté, il se passe plein de choses au niveau culturel et des fois des choses beaucoup plus intéressantes que ce qu'on peut nous proposer au Zénith à Montpellier.

C : Et vous, vous êtes active, personnellement ...

N : Oui, moi, je fais partie d'une petite association, on organise un petit festival en septembre, un autre l'hiver, soirées soupe-concert, on fait venir des petits groupes, on participe au lien social entre les communes du coin. On se retrouve autour de concerts tout public, on essaie de mélanger un peu les générations voilà. Mais, ce n'est pas une grosse association, c'est petit, c'est avant tout des copains, voilà. Du coup, par cette association, on est en lien avec d'autres, des compagnies de danse, des compagnies de théâtre. Et puis moi, j'arrive d'un milieu à Montpellier où j'étais pas mal avec des musiciens, des artistes qui sont encore aujourd'hui des musiciens artistes, on fait jouer son réseau.

C : Si on revient à l'école, comment vous voyez cette entrée culturelle à l'école ? Est-ce que vous trouvez que les enfants participent à cette vie culturelle ou pas, est-ce que ça fait partie de vos objectifs ?

N : Alors.... Ben là, justement, on a un petit projet. On fait des conseils avec les enfants tous les vendredis, pour régler les problèmes internes de la classe, c'est des conseils qui sont dirigés et mis en place par les enfants. Moi, je reste en retrait normalement, en tous cas, j'ai mon droit de parole comme n'importe quel enfant. Du coup, on s'est posé des questions pour les jeux de cour : les enfants ont commencé à dire, on voudrait avoir de nouveaux diabolos, de nouvelles balles et tout ça. On leur a dit : ça coûte de l'argent, il va falloir trouver une solution pour gagner de l'argent parce qu'on n'en a pas. Ils ont proposé de faire un vide-grenier. Et avec une association qui organise un festival sur la commune qui s'appelle « les glaneurs d'images », on s'est mis d'accord pour que ce petit vide-grenier de la classe se fasse pendant ce festival de manière justement, avec la conseillère municipale qui est aussi bénévole dans cette association, à ce que certaines familles soient amenées à venir à ce festival. Parce que, même s'il se passe quelque chose sur la commune, les parents ne sont pas forcément impliqués là-dedans. Donc, du coup, on s'est dit, le fait de faire le vide grenier, les enfants vont venir avec leurs objets pour la classe, ils vont assister au spectacle, ils vont voir un petit peu, ils vont participer aux ateliers d'artistes, donc voilà. On sent qu'il y a vraiment, je l'ai vu cet hiver avec les cadeaux de Noël par exemple. Moi, ça m'a choquée parce qu'on me disait qu'ici, c'était la mairie qui payait un cadeau de Noël par enfant et que c'était un cadeau qu'ils ramenaient à la maison. Alors moi, j'ai dit, « Ben non, c'est le Noël de l'école, les cadeaux, ils restent à l'école quoi ! Donc, on va acheter un livre par enfant et les livres, ils vont rester à l'école. » Qu'est-ce que je n'avais pas dit ! « Un livre, mais c'est pas un cadeau ! » Ah ! Donc, ben voilà, essayer de faire changer un peu ça, j'ai réussi à avoir quatre

livres, on a pris des jeux de cour, des jeux collectifs... Donc, petit à petit, on essaie. Mais, il y a des parents, on va à la bibliothèque, les livres sont ramenés dès le lendemain parce qu'ils encombrant à la maison. Donc, on sent que ... Mais il y a d'autres enfants qui font passer des livres en disant : « Maîtresse, j'ai lu ça pendant les vacances, c'est génial, tu devrais le lire ! » Donc, on se retrouve confrontés à des écarts monumentaux et des fois, c'est difficile à gérer, enfin, c'est troublant quoi ! Donc, on essaie d'amener certains vers un peu de poésie, un peu d'imaginaire. Cette année, on est sur un projet d'architecture.

C : Avec qui vous travaillez ?

N : Avec le Parc, c'est le Parc des Monts d'Ardèche qui a fait cet appel à projet. La commune est en train de vouloir déplacer l'école au dessus de la salle municipale, rénover les appartements qui sont encore occupés, il y a deux appartements et les rénover pour faire une nouvelle école. Nous, on est sensés faire la maquette de la nouvelle école avec nos propres propositions, la maquette de l'école et des jardins, voilà. Donc, du coup, on a un intervenant sur les jardins qui vient nous expliquer quelles sont les essences qu'on peut trouver ici, au niveau des vergers, les vieilles variétés, les choses comme ça. Et puis, il va nous apprendre à faire des carrés en tressage de châtaignier, enfin bon, plein de choses !

C : Vous n'en avez pas de jardin scolaire pour l'instant ?

N : Non, il y a le petit jardin au fond qui sert de terrain de foot, donc, il n'y a rien qui pousse !

C : Le projet, c'est d'en avoir un ?

N : Le projet, c'est d'en avoir un sur la future école, avoir une partie jardin et une partie cour. C'est possible parce qu'il va y avoir une terrasse sur laquelle on va pouvoir jardiner. Il y a une première terrasse avec le verger, une deuxième terrasse où on pourra faire le jardin potager et après, en bas, il y a une cour, donc on pourra avoir plusieurs espaces.

C : Vous avez d'autres liens avec les acteurs du territoire ?

N : On a le réseau avec les autres écoles, en fait c'est le réseau des écoles de la communauté de communes. Donc, on se rencontre une fois par période, pour des rencontres sportives, pour permettre aux enfants de se confronter à des enfants de leur âge, les CM ensemble, les CE2 ensemble, voilà. Du coup, ça leur permet en basket, en hand, en cross, de se confronter parce que c'est pratiquement que des classes uniques. Ils n'ont pas l'occasion, certains, ils sont tout seul dans leur niveau, donc du coup, ça permet de faire ça. Moi, je trouve que c'est un peu euh... un peu brouillon, on a du mal à préparer, il faut dire que ça tourne beaucoup, ici, les enseignants ont tourné chaque année, donc pour qu'il y ait une continuité, c'est un

peu compliqué. Mais c'est très intéressant quand même parce que les enfants, ça les sort un peu de leur « trou » et surtout, c'est des enfants qu'ils vont revoir au collège s'ils vont au collège de St Sauveur. Certains ici vont à Privas, mais c'est un choix de la famille dans ce cas là. Normalement, c'est St Sauveur. Donc, s'ils vont à St Sauveur, ils retrouveront ces enfants au collège. Et puis on fait une rencontre à Noël, il y a un spectacle de Noël.

C : Ça tourne d'école en école ou bien vous allez toujours au même endroit ?

N : On va toujours à St Sauveur, à l'endroit où il y a le collège, alors que l'école de St Sauveur ne participe pas à ces rencontres, parce qu'on nous prête le gymnase.

C : D'accord, c'est ce que je me demandais sur les installations sportives.

N : On a le gymnase. Par contre, le spectacle, ça tourne. A la fin de l'année, on fait une olympiade et cette année c'est la commune d'A. qui organise, chaque année, on tourne.

C : A propos de ce réseau d'école, avec vos collègues, est-ce que vous parlez des enfants qui vous posent problème, qu'est-ce que qui se vit entre vous ?

N : Alors, déjà, on n'a pas beaucoup de temps parce qu'on se voit une ou deux heures pour la préparation, voilà, une matinée, mais quand même on échange. Moi, j'étais très surprise, déjà de ne pas avoir de psychologue scolaire qui vienne nous voir ! Mais de quel droit, parce qu'on est en milieu rural, il n'y a personne qui se déplace ? Ça veut dire quoi ? Moi, ça m'a mis en colère, parce qu'ici, tous les enfants sont parfaits ! Ils vont bien ! Ben non ! Ce n'est pas le cas. Donc, déjà moi... Ben eux, certains, ça les a fait sourire dans le sens où certains, ça fait longtemps qu'ils sont en classe unique, ça fait longtemps qu'ils sont habitués à se débrouiller tous seuls. C'est devenu... Ça n'avait pas l'air de les choquer ! Et moi, ça m'a choquée que ça n'ait pas l'air de les choquer ! J'ai dit : ce n'est pas normal, il faut qu'on fasse quelque chose ! D'ailleurs, on s'est dit qu'au prochain conseil d'école de chaque classe, on allait faire une lettre comme quoi, enfin c'est très local, il n'y a que nous qui n'avons pas de psychologue scolaire parce que la nôtre, elle est en mi-temps thérapeutique sur Privas et qu'elle ne monte pas, elle ne reste que sur Privas. Donc, on va faire un courrier commun, donc il y a quand même des choses communes, parce qu'au final, quand on discute avec eux, ils sont face aux mêmes difficultés, ils sont pareils, les bras ballants devant des situations complètement folles, à se dire, ben voilà, je ne suis pas compétent. Peut-être qu'ils sont un peu plus résignés, peut-être qu'ils prennent moins ça à cœur, je ne sais pas. Mais ils sont face aux mêmes difficultés, c'est évident, quoi !

C : Mais, malgré tout, ce n'est pas une équipe ? Vous pourriez définir ça comme une équipe ?

N : Non, pas vraiment. D'ailleurs, c'est dommage parce que, par exemple, moi, cette année, j'ai voulu travailler avec Ermel. C'était la première fois que je pouvais le faire dans la mesure où c'est la première fois que j'ai une classe à l'année et je sais qu'il y a deux collègues qui travaillent avec Ermel sur le réseau, deux ou trois même. Et j'aurais bien aimé qu'on puisse un peu plus travailler là-dessus, qu'ils m'aident un peu à mettre les choses en place parce que je suis encore très fragile, parce que c'est quand même une méthode, euh, voilà !

C : C'était ma question, vos ressources pédagogiques, vous les trouvez où, chez les collègues ?

N : Alors, on s'envoie... Il y a un collègue qui m'a envoyé toute sa programmation. Même si je n'ai pas pris la même, elle m'a bien aidée à construire la mienne. Une autre collègue m'a expliqué comment elle avait construit certains jeux, etc. Elle m'a expliqué aussi les jeux qu'elle ne faisait plus par exemple, parce qu'elle avait estimé... Au début, quand on débute, on ne sait pas s'il faut tout faire ou pas, on a tendance à avoir du mal à sélectionner. En fait, il faut sélectionner et elle m'a expliqué pourquoi certains jeux, elle avait plutôt choisi certains que d'autres etc. Donc ça éclaire un peu. C'est vrai que quand on rentre dans cette méthode...

C : Comment vous vous positionnez par rapport au programme ?

N : Pouh... Franchement ? ... Je m'en fous, j'en suis là, je ... En fait, je fais de l'individuel ici, j'adapte à chaque enfant, je le fais monter.

C : Et ça ne vous pose pas de problèmes ?

N : Non, je n'ai aucun cas de conscience, mais alors aucun ! Je prends l'enfant où il est et j'essaie de l'emmener où je peux, voilà ! C'est pas parfait ce que je propose évidemment, mais bon, je me dis que je ne peux pas faire autrement, je pense que je n'y arriverais pas. Je sais que là, cette année avec le projet « architecture », avec tout ça, eh bien, en histoire et géo, on n'a pas trop avancé ! Voilà, ce n'est pas grave, on verra l'année prochaine quoi !

C : Vous vous sentez libre ?

N : Oui, j'ai une forme de liberté, même si je trouve que... Si, sur ce plan-là, je suis libre. Mais après, j'ai tendance à culpabiliser sur certaines choses. Par exemple, en anglais, oh la la, je n'ai pas un super niveau, je propose quelques petits trucs, ils ont un peu de vocabulaire mais je me dis, la 6^{ième}, ça va être dur pour eux. Et j'ai des collègues qui me disent : ne culpabilise

pas, en 6^{ième}, ils reprennent tout alors l'essentiel, c'est qu'ils en fassent un petit peu, qu'ils retiennent quelques petites choses, mais bon, c'est vrai qu'on a tendance... Et puis là, le fait qu'on nous ait supprimé une demi-journée, pour moi, c'est vraiment une catastrophe parce qu'on court, on court... Et en classe unique, on n'a qu'une envie, c'est se poser, assis à côté de chaque enfant, un peu pour chacun et un peu pour tous. Du coup, ce n'est pas du tout le même, on n'est pas du tout dans la même logique. J'ai un fichier en CP parce que la collègue qui était là, l'an dernier et qui pensait être là à la rentrée, elle avait commandé des fichiers, mais le reste du temps, je construis tout, par rapport aux coups de cœur. Ben là, par exemple, les CE1, on vient de se rendre compte qu'il y a une enfant qui est dyspraxique. Elle était au Teil, donc ville de la vallée du Rhône, deux ans de CP, deux ans d'orthophoniste, il n'y a personne qui s'est rendu compte de rien. Nous, petite école de campagne, on se dit : oh la la, elle n'écrit pas sur les lignes, elle butte sur chaque mot et puis, elle ne sait pas faire les puzzles. On s'est dit : Tiens ? Et puis la dyspraxie, ça nous disait quelque chose, on regarde sur Internet, elle correspondait à tous les symptômes. Et bien, grâce au site Internet, on s'est dit, il y a des choses adaptées. Moi, je n'ai pas le temps de mettre les textes en tri couleur et tout ça. Eh bien, on va travailler sur tel livre parce que sur le site internet, ils ont travaillé sur tel livre et tout est déjà prêt. Donc, on adapte au fur et à mesure. A., au milieu des CE1, elle ne fait pas tout comme tout le monde, on adapte l'affichage pour elle, les copains sont OK, ils l'aident à faire l'affichage, ils l'aident à lire et ça, la classe unique, pour ça, c'est merveilleux !

C : Et votre liberté, par rapport aux parents, comment ça marche ? Est-ce que vous sentez une forte demande de la part des parents, comment ça s'exprime ?

N : Alors, grosse pression, très grosse pression de la part des parents en début d'année, mais vraiment énorme ! Parce que l'année dernière, quand j'avais remplacé, je m'étais vraiment mise très en colère, il y eu un gros clash à la mairie l'année dernière, il y a eu deux camps. Et quand je suis arrivée sur l'école, j'ai remplacé deux, trois jours, je me suis rendue compte que la même guerre était dans la cour, c'est-à-dire une tranchée et les enfants se battaient dans la cour et s'insultaient comme des adultes. Moi, j'ai tapé du poing sur la table aux enfants en leur disant que, vu que j'avais remplacé deux fois, j'avais remplacé en début d'année et là, c'était en avril, mai, certains enfants avaient régressé tellement ils étaient dans le conflit, ils étaient vraiment préoccupés par ce qu'il se passait, c'était vraiment une guerre sans merci, vraiment. Donc, j'ai tapé du poing sur la table en disant aux enfants qu'ils

n'étaient pas là pour régler les problèmes de leurs parents, qu'ils étaient là pour apprendre à lire et à écrire, que même si je n'étais là que pour trois jours, j'ai serré la vis en disant : vos histoires de conflit, il en est hors de question. Donc, il y a des enfants qui ont dit : la maîtresse, la remplaçante, elle n'a pas été gentille. Et ici, ça part très vite, vraiment très vite. Donc au début de l'année, quand ils ont su que c'était moi qui étais nommée, ils ont dit : c'est la méchante ! On ne veut pas d'elle, ils sont allés à la mairie faire un scandale, en disant qu'ils ne voulaient pas de moi. Alors, bon, c'est toujours pareil, sur 15, il y en a 3. On relativise, on se dit que ce n'est pas grave. Et puis, maintenant, Anita a fait une pétition pour que je reste l'année prochaine parce qu'ils ne sont pas sûrs que ce soit moi, je suis là à titre provisoire. On a mis plein de choses en place et Anita qui n'est pas loin de la retraite m'a dit qu'elle en avait un peu marre de s'adapter à tous les enseignants qui passent ici. Donc elle a fait une lettre à l'inspecteur en disant maintenant, ça suffit, laissez-la ici. Et elle s'est dit qu'elle allait faire signer cette lettre aux parents. Et tous les parents ont signé. Mais il a fallu que je sois ferme en fait, j'ai défendu mon territoire. Au début, c'était un petit peu animal. Là, c'est mon territoire, les enfants, on les laisse en bas. Puis, petit à petit, j'ai laissé les gens venir à moi, j'ai pris rendez-vous avec les parents au premier trimestre, j'ai vu chaque parent individuellement à propos de leurs enfants. Ils ont vu que j'étais quelqu'un avec qui on pouvait discuter. Il y a certaines familles avec qui ça ne se passe toujours pas bien parce que, de toute façon, ça ne peut pas être compatible. Mais quand même, les enfants, même malades, ils ont envie de venir à l'école. Voilà, pour moi, là, j'ai gagné ! Je me dis, ils sont bien ici, pour eux, c'est l'endroit où il y a un cadre, il est respecté, ils sont respectés. Même si je n'en ferai pas des lumières pour certains, ce n'est pas grave, ils passent un bon moment, je ne les dégoûte pas, voilà. Ils arrivent trop tôt le matin, je leur dis « vous arrivez trop tôt ! » et s'ils pouvaient trainer le soir, ils traineraient le soir !

C : Est-ce que vous êtes souple là-dessus, s'ils arrivent dix minutes avant l'horaire scolaire, vous les prenez quand même ?

N : Oui, il y a une garderie le matin, moi, je leur dis : tiens, il faut bouger les tables parce qu'on fait musique en rentrant. Oui, je suis souple avec ça, je ne m'embête plus avec ça. Moi, j'aime bien aussi discuter avec les mamans le matin dans la cour, je trouve que c'est important. Et puis là, justement, après cette grosse guerre entre les parents, il y a de nouveaux parents et j'ai envie de leur dire : investissez-vous plus ! Le conflit est fini à peu près, il y a encore des vieilles rancœurs mais ça va, c'est apaisé. Mais c'est vrai qu'au niveau

de l'association de parents d'élèves, par exemple, c'est dur ! Et les nouveaux parents ne comprennent pas pourquoi ils ne sont pas plus investis. C'est des gens qui sont un peu épuisés par ce qui s'est passé avant mais on essaie de redynamiser ça.

C : Et qu'est-ce qu'ils font, concrètement, les parents pour l'école? Est-ce qu'ils rentrent, est-ce qu'ils proposent des activités ? Est-ce qu'ils peuvent venir dans la classe ?

N : Non, ça non ! Ça ne les intéresse pas, enfin, ça dépend lesquels. Il y a des mamans qui seraient prêtes à s'investir un peu plus, qui disent : on pourrait faire des ventes de gâteaux pour avoir un peu plus d'argent. Mais au niveau scolaire, il n'y a pas trop d'investissement. Après, on a une super maman qui est aussi secrétaire de mairie, qui s'occupe aussi de la bibliothèque et qui s'occupe aussi de la poste, elle fait un peu tout et qui me dit : je vais à la bibliothèque départementale, tu veux quoi, tu veux des bouquins sur quel thème ? Elle me ramène des caisses entières de livres, elle m'enlève une belle épine du pied. Après, il y a quand même des belles discussions avec certains parents. Mais il y a d'autres parents où on sent que l'école, c'est la garderie.

C : Vous n'avez pas une maman qui vient vous proposer des ateliers, je ne sais pas, de la dentelle, du tissage de la laine ?

N : Non, cette année, on n'a pas eu ce genre de choses, je ne sais pas si quelqu'un serait capable de nous proposer quelque chose de ... Alors, peut-être pas les mamans mais là, par exemple, ceux qui organisent le festival des « glaneurs d'images », dont la conseillère municipale... Alors, c'est très marrant, au premier conseil d'école, elle était très effacée, elle disait trop rien, bon ben, j'ai présenté un petit peu ce que je voulais faire et puis là, au deuxième conseil d'école, on se tutoie, elle est tellement contente de ce qu'on a mis en place cette année, elle voit que tout le monde est apaisé. Pour la première fois en 7 ans, il n'y a pas de rumeurs dans le village comme quoi l'enseignante est une emmerdeuse, ou quoi que ce soit. Donc ils sont très contents. Donc elle m'a proposé de faire le vide-grenier aux glaneurs, elle me dit : ça te dit, l'année prochaine, on essaie de faire des projets avec des artistes du coin ? Ben oui, on y va quoi ! Mais je pense qu'il y a eu une année de... on s'est un peu jaugés les uns, les autres, savoir si on peut se faire confiance !

C : Il faut tenir le choc, quand même !

N : oui, oui, oui, enfin, moi, je suis quelqu'un qui... L'expérience dans l'animation a fait que j'avais l'habitude de rencontrer ce genre de problème et je savais que la confiance, elle ne venait pas comme ça. Mais oui, au début, on se dit : Je ne suis pas arrivée et ils m'ont déjà

coupé la tête ! Ce n'est pas possible, laissez-moi le temps de poser mes valises ! Et puis après le premier rendez-vous, les mamans qui étaient les premières à crier à la mairie sont allées voir Anita en lui disant, elle est super, la maîtresse ! Anita, elle leur rentre dedans. Quand même le pilier de l'école, c'est elle ! Elle leur a dit : Tu vois, je t'avais bien dit au début de l'année, que tu me gonflais avec tes histoires ! Que de juger les gens avant qu'ils arrivent, c'est une façon de faire stérile et puérite ! Du coup, ils ont réalisé qu'ils n'avaient pas forcément laissé la chance à certains. Mais bon, je suis obligée de remonter les bretelles à certains des fois. Ça fait bizarre en tant qu'adulte, d'aller remonter les bretelles à un adulte, même plus âgé que soi ! Mais je suis obligée sinon, je me fais manger, des rumeurs, des trucs qui courent... je prends le problème tout de suite, je vais voir dehors, à la sortie et devant témoins, j'essaie de mettre les choses au clair, sinon, c'est ... Ici, ça part à une vitesse !

C : Par rapport au territoire toujours, vous disiez que les parents ne rentrent pas dans la classe. Est-ce que les enfants, eux, ramènent des choses de leur vécu, est-ce que vous utilisez ce vécu des élèves pédagogiquement ?

N : non, non, pas forcément, je n'utilise pas forcément. Cela dit, on a travaillé sur la forêt, sur la biodiversité, tout ça et donc, il y avait des enfants qui étaient déjà bien calés, notamment sur les variétés de champignons, sur les essences des arbres. Du coup, il y a eu des échanges là-dessus. Mais non, ils ne ramènent pas. Ils ont tendance à ne pas ramener l'école à la maison non plus, j'ai remarqué.

C : C'est vraiment deux mondes ?

N : Oui, il y a vraiment deux mondes. C'est dans ce sens là que je disais que l'école est un havre de paix pour eux. C'est impossible de savoir ce qu'ils ont fait pendant les vacances, ils vont dire deux, trois trucs mais la plupart, on leur dit : C'était bien ? – Ouais... Mais on languissait de revenir à l'école !-Ah bon ! Moi, c'est un discours que je n'arrive pas à comprendre mais voilà. Parce que je pense que pour certains, il ne se passe pas grand-chose pendant les vacances, vraiment. Pas beaucoup de stimulations, ils sont dans une espèce de quotidien qui les... Tandis qu'ici, il se passe plein de trucs, il y a les copains. Parce que là, ils sont très dispersés aussi, ils sont dans des hameaux et peut-être le seul enfant du hameau. Donc pour voir d'autres enfants, il faut demander aux parents parce qu'il y a deux, trois bornes et les parents ne laissent pas forcément leurs enfants partir en vélo. Donc je pense qu'il y en a qui s'ennuient, profondément pendant les vacances.

C : Ils n'ont pas un rapport à la nature créatif...

N : non, moi, je ne trouve pas. J'en ai un qui est à fond chasse, pêche, forêt etc. Donc lui... Mais pareil, il se trouve bien à l'école. Alors que sur le plan scolaire, c'est catastrophique, il a appris à lire l'année dernière, il est en CM2 ! Mais voilà, l'école, c'est un endroit où il est bien. Mais sur le village, les chasseurs, les espèces qu'on peut trouver dans la forêt, il est incollable ! Mais il n'y a que ça qui l'intéresse.

C : Mais quand vous faites des projets, comme celui dont vous parlez sur la biodiversité, là, vous utilisez des choses locales ?

N : Du coup, oui bien sûr ! En plus, c'est un papa d'élève qui est venu le faire, mais c'est dans le cadre de son travail au conseil général. C'est un conseiller environnement au conseil général et ils ont monté avec WWF un arbre qui s'appelle « l'acteur arbre mort ». C'est génial, il faut vraiment le faire dans les classes : c'est un arbre mort qui a été coupé en plusieurs morceaux qu'on empile avec des tiroirs et des jeux sur la biodiversité, sur l'intérêt de l'arbre mort dans la forêt, pourquoi il ne faut pas l'enlever. Donc, tout ce qui est champignon, insectes, se rendre compte que le monde qu'on voit le plus, ce n'est pas forcément celui qui est le plus représenté dans la forêt au final... Ben, le matin, on a fait ça sur l'école et après, on est allé dans la hêtraie, on a une hêtraie classée ici, on a observé concrètement ce que ça voulait dire. Donc, oui, oui, on sort.

C : Localement ?

N : Oui ! Et pour le projet architecture, là, on est sur le paysage. Le projet qu'on va faire au niveau de la maquette, on va proposer un préau en toit de genêts, on va essayer de s'intégrer complètement dans le paysage du village, on est vraiment sur le territoire.

C : Est-ce que vous, vous renvoyez des choses au territoire, est-ce que vous faites des expos sur les projets que vous avez faits ?

N : Ben là, du coup, on doit amener notre maquette et présenter notre projet au parc des Monts d'Ardèche au mois de juin et on doit montrer notre projet au conseil municipal et aux citoyens du village, faire nos propositions officielles, avec la maquette et tout. Donc la mairesse s'est engagée à ce que certaines propositions soient retenues dans la mesure où c'est aussi un projet citoyen : on pense notre nouvelle école, voilà.

C : Cette manière de travailler, vous l'avez acquise au cours de tous vos remplacements, en regardant faire vos collègues, parce que vous y croyez... Enfin, c'est venu comment, cette envie de travailler ?

N : Alors, cette envie de travailler, elle date d'avant cette réflexion, elle date de quand j'étais dans l'animation en fait. Un, parce que je trouvais que la plupart du temps du temps, les projets d'animation étaient, euh..., étaient comment dire, complètement sortis du contexte. Enfin, on se retrouvait des fois dans des trucs, des colos où il y avait des choses toutes prêtes juste à côté et puis, on était obligé de payer une activité qui n'avait rien à voir avec le territoire, enfin, je ne sais pas, je n'ai pas d'exemples précis mais avec peu, on peut faire beaucoup. Ça, c'est mon expérience d'animation qui dit ça. Et puis, le lien social, ça, c'est mon histoire à moi, le fait qu'on arrive à construire un projet intergénérationnel ! Pour moi, on a perdu ça en France, en général, on fait des trucs pour les jeunes, on fait des trucs pour les vieux, des trucs pour les petits enfants mais on ne fait pas des trucs pour tout le monde. Et ça, c'est la catastrophe ! Pour moi, c'est le problème en France sur l'éducation des enfants, c'est le fait qu'il n'y ait plus de vieux avec les jeunes et qu'il n'y ait plus d'échanges. Donc, s'il y a bien un endroit où on peut mettre en place cet échange, c'est l'école. Permettre à tout le monde d'intervenir... Mais ce n'est pas facile, on se rend compte que tout est vraiment segmenté, que les choses sont vraiment séparées, les aînés vont faire le loto des aînés, ensuite, le loto de l'école... Et si on veut que les familles qui ont des enfants viennent au loto des aînés, il faut que les aînés viennent au loto des écoles et c'est tout qui est calculé. Mais on ne va pas se dire, on fait une fête où tout le monde sera là. Il y a un truc qui coince.

C : Donc, si vous restez là, ce que vous espérez, si j'ai bien compris, vous iriez dans ce sens là ?

N : J'essaierais d'aller dans ce sens là, de faire intervenir plus de gens dans l'école, de tout âge et puis, une fois que ça, ça serait fait, je pense qu'on irait voir plus loin, c'est-à-dire, ouvrir : aller au théâtre à Privas, aller au cinéma. Certains enfants ne sont jamais allés au cinéma ici, moi, ça, ça me tue ! Commencer à s'éloigner, mais pour s'éloigner, il faut travailler sur soi, faire le tour. Et quand on a fait le tour, qu'est-ce qu'il nous reste à faire, eh bien il faut sortir. Donc, on va commencer comme ça, voilà. Parce que j'ai vu, on est parti à Avignon, on est allé visiter le palais des papes, dans le projet architecture, pour voir un bâtiment monumental et les enfants, ils restaient sur des détails : Ah, ben tiens, il y a le même à St Julien du Gua, il y a ça à St Julien du Gua... Alors, c'est rigolo, mais du coup, ils sont passés à côté de plein de trucs. Donc, je pense qu'ils n'ont pas travaillé encore assez sur leur territoire, ils ne se sont pas posés assez de questions sur pourquoi c'est comme ça ici et

pourquoi c'est autrement ailleurs, j'ai envie qu'ils aient cette démarche. Donc, on va faire le tour, ici et puis on s'éloignera après, voilà.

C : Dernière question, vous faites référence à ce que vous avez connu comme remplaçante, beaucoup à ce que vous avez connu dans l'animation, mais vous ne faites pas référence, dans vos ressources, à la formation.

N : No comment ! Non, c'est mentir quand même ! Moi, je suis très mécontente des animations pédagogiques, elles ne sont absolument pas adaptées à la classe unique. Chaque fois, je suis obligée d'y aller, je passe trois heures, je m'ennuie, j'ai plein de choses à faire... Donc, j'en ai parlé à l'inspecteur, je lui ai dit : « Ecoutez, moi, je préférerais qu'on se fasse des animations pédagogiques avec les écoles du secteur, sur Ermel par exemple. Je serais plus dans une démarche de formation plus active, moi, j'ai des trucs à apporter aux gens et eux, ils ont aussi des trucs à m'apporter. Et le cours magistral dans une salle avec 40 enseignants qui préfèrent discuter que d'écouter parce que ce n'est pas intéressant, ça m'a saoulé, je peux plus, je n'y arrive plus ! Ça ne m'apporte rien ! L'inspecteur m'a dit qu'il essaierait de faire quelque chose, j'attends de voir comment ça se passera l'année prochaine. Après, sur la formation à l'IUFM, très bonne formation en sport, une formatrice excellente, donc plein de billes encore, bien gardées dans des classeurs, plein de billes en français, en langue... Mais les programmes ont changé entre temps, on a travaillé sur 2002 et quand on est sorti, hop, une année après, tout a changé. Moi, je travaille toujours sur les programmes de 2002, que ce soit clair ! Par contre une formation pratiquement nulle en maths, donc là, ouah, du coup, c'est vraiment le fait d'avoir été remplaçante qui m'a fait me former en maths. Si Ermel, c'est parce que j'ai passé trois semaines dans une école où ils étaient avec Ermel depuis le CP jusqu'au CM2 et que c'était la première fois que je n'avais pas de « nuls en maths », il y avait des enfants plus lents, mais pas de nuls en maths. Alors, je me suis dit : C'est peut-être « La méthode » ! Je la teste là. Et je vois que oui, il y a des trucs, il faut que je manipule mieux, mais c'est comme ça, par expérience. C'est dommage parce que je pense que par petits groupes d'enseignants dans des réseaux, on serait beaucoup plus efficaces que ce qu'on peut nous proposer des fois. Les trucs, on les trouve tout seul. Il y a l'isolement géographique, mais surtout, on se sent un peu seul, ouais ! Il y a des cotés pour lesquels c'est bien, parce qu'on est libre un peu et des fois on aimerait bien un peu... Dans les formateurs de l'IUFM, ceux avec lesquels j'ai le plus accroché, c'est souvent ceux qui ont commencé leur carrière en classe unique, qui ont fait 6 ou 7 ans en classe unique. Je trouvais

que c'était les plus « cool » : tout leur glissait dessus comme l'eau sur les plumes d'un canard. Ils donnaient l'impression d'une sagesse, parce qu'ils avaient vécu ça, donc il ne pouvait plus rien leur arriver ! Ils se retrouvaient IMF dans des écoles « protégées » mais on sentait qu'après ce vécu là, ils pouvaient prendre n'importe quelle classe, plus que ceux qui étaient arrivés direct en milieu urbain, avaient eu des classes à un seul niveau. Ils avaient un discours rassurant en disant : « La première année, c'est les maths, la deuxième année, c'est le français, si vous avez le temps ! Vous allez faire de la fiche, vous allez faire des trucs qui ne vous plaisent pas, mais, ce n'est pas grave, c'est la classe unique ! L'année d'après, vous allez vous adapter. Donc, ils avaient un discours beaucoup plus rassurant que ceux qui disaient : Il faut faire ça, il faut faire ça, en histoire, si vous n'avez pas fait ça, vous êtes morts ! Quand on sort de cette formation et qu'on va en classe unique, soit on se pend parce qu'on ne fait pas son travail, soit on relativise !

C : Mais vous iriez travailler maintenant dans une classe de 25 CP, ça vous semblerait être une issue ?

N : 25 CP, non, mais avec moins de niveaux, oui. Les maternelles, heureusement qu'Anita, elle assure ! J'ai des idées, je lui donne mes idées et elle adapte. Je n'y suis pas souvent, j'y suis une demi-heure par jour avec eux, pas plus, je ne peux pas faire plus. Ils ne s'en sortent pas si mal parce que là, j'ai des CP, c'est merveilleux, ils ont appris à lire tout seuls, je ne sais pas comment ils ont fait, donc je me dis qu'en maternelle, ils ne sont pas si mal préparés. Retourner dans une classe avec moins de niveaux oui, pour l'équipe, pour se soulager un peu, ce n'est pas mal. Moi, j'ai espoir qu'ici, il y aura une création à un moment donné, à 23, 24, on ne sait pas si on aura le demi-poste, ça va faire beaucoup !

Entretien avec Maxime

École de Marcols les Eaux,

Classe de cycle 3

Interviewé par I+D+I

M : Moi, je suis né à Valence, dans la Drôme, maman institutrice, papa employé de banque. Pour les deux familles, ce sont les premières générations non agricultrices, ma mère étant originaire des Pyrénées, un petit village de 20 ou 30 habitants, assez miséreux, mon père, famille agricultrice nettement mieux lotie dans la Drôme. J'ai fait toute ma scolarité à Valence, des études de mathématiques, j'ai fait une prépa maths sup, maths spé, je me suis très vite rendu compte que je ne serai jamais ingénieur. Ça ne m'intéressait pas. Après, je suis allé à la fac faire une licence, une maîtrise que j'ai ratée, une année sabbatique, disons, où j'ai donné beaucoup de cours particuliers de mathématiques, de physique dans les environs valentinois, quelques mois surveillant d'internat cette année là. Ensuite, c'était l'époque des premiers emplois jeunes. Donc, j'ai eu un emploi jeune d'aide éducateur à l'école de la Roche de Glin dans la Drôme. Je sentais déjà que j'allais me diriger vers l'enseignement. Au début, je me disais l'enseignement des mathématiques, préparer le CAPES. Et puis, pendant ces années d'aide éducateur, je me suis rendu compte que, plutôt qu'une matière, j'avais envie d'enseigner tout court. Je trouvais plus adapté de passer le CAPE, prof des écoles, je l'ai passé, je l'ai eu, j'avais demandé l'Ardèche en premier département. J'avais toujours en tête de vivre dans un lieu où les gens partaient en vacances, je voulais que mon lieu de vie puisse me satisfaire hors travail et en dessus de 500 m d'altitude aussi parce que j'aime bien ça. Donc, c'est pour ça que j'ai demandé l'Ardèche, j'ai fait mon lufm à Privas, j'ai demandé chaque fois que je le pouvais des classes uniques, mais je n'ai pas fait que ça : j'ai fait aussi deux classes à Privas. Mon premier poste, j'ai demandé St Jean Chambre, donc, classe unique aussi. C'était mon premier vœu, je l'ai eu, j'ai passé deux ans à St Jean Chambre, j'ai beaucoup aimé, j'ai trouvé ça très fatigant. Par rapport aux sentiments que j'ai éprouvés là, la première chose que j'ai trouvée marquante, ça a été la première rentrée, en fait le premier jour. Je ne me faisais pas trop de soucis sur les contenus. Ce que j'ai trouvé angoissant, c'est le moment, premier jour de classe, la porte s'ouvre, les minots rentrent, on les met en classe et ça y est, on est seul avec ses 24 gamins

et il faut que ça roule. Ça, c'est ce que j'ai trouvé le plus dur et en plus, on n'y est pas préparé. Pendant les stages, on se met dans les pantoufles de quelqu'un, on a une classe qui tourne déjà, qui est faite à la mesure du collègue qu'on remplace. Même si on nous apprend à mener une séquence, on ne nous apprend pas en fait à être le maître, dans le sens pédagogique, d'une classe. Donc, voilà, deux ans à St Jean Chambre, très fatigant, pour le travail, toute la banque de données pour le travail, le matériel pédagogique à se créer, les rapports avec la mairie où chaque fois qu'il se passe quelque chose, on est forcément partie prenante, les rapports avec les parents d'élèves, où on a quand même un petit côté d'assistante sociale du coin. Dans un village rural, on donne des béquilles à des personnes qui des fois, ne peuvent pas trop s'en sortir avec des papiers, des orientations pour leurs gamins quand ils sont plus grands, ou des choses comme ça. Bon, j'étais content de ce que je faisais.

C : Est-ce que tu t'étais installé sur ce village ou bien est-ce que tu habitais ailleurs, à Privas ?

M : Alors, l'histoire est rigolote : ce village, c'est un village où un copain avait une maison de campagne, copain qui était avec moi en seconde et à partir de 16 ans, on faisait des bringues. Et j'ai fait une dizaine d'années de fêtes dans une ferme isolée qui était sur la commune de St Jean Chambre. Les deux ans où j'ai été enseignant à St Jean Chambre, j'ai habité en dessus de l'école et après quand j'ai muté, j'ai habité dans la ferme du copain. Je n'avais pas choisi ce village au hasard. Mais je ne connaissais pas le village et je ne connaissais pas les gens, on y allait des weekends ou des semaines l'été. La ferme était vraiment isolée, il n'y avait pas de voisins ni rien. C'était vraiment à l'extérieur du village mais ça avait un côté clin d'œil de la vie pour moi, de me retrouver dans le village où on faisait des fêtes depuis huit ans déjà.

C : Tu étais donc plongé nuit et jour dans ce village ! Comment ça s'est passé ?

M : En habitant au dessus de l'école, c'est sûr !

C : Tu t'es investi dans des associations ?

M : Non, je ... Enfin, je répondais aux associations ou aux différents évènements qui pouvaient avoir lieu dans le village, avec l'école : on faisait des affiches, on faisait des expositions, pour qu'il y ait une présence de l'école dedans. Mais je ne me suis vraiment pas posé la question. Je fais toujours un peu comme ça, il y a des choses qu'on nous présente à des moments, on va être sollicité, la plupart du temps, je trouve ça intéressant et du coup, je vais prendre le train au vol. Mais je n'ai pas démarché du tout. Et il me semble qu'il n'y a pas

besoin. Ça fait douze ans que je suis enseignant, je n'ai jamais eu d'années vides. J'ai toujours eu des projets. Après, bien sûr, il faut les structurer, monter le projet et tout, mais au moins l'idée, l'impulsion de départ est toujours venue, ou par des collègues ou par des associations locales, ou par le plus souvent, les communes et puis bon, les rituels annuels qu'on peut trouver dans les communes. Non, je ne me suis pas vraiment posé de questions ! Sorti de la première rentrée, après, effectivement, il y a la quantité de travail. Au début, je travaillais le soir, donc, je fermais mon école à 4 h et demi et comme tous les enseignants, jusqu'à 1h du mat, je bossais. Et après, assez rapidement, avant la fin de ma première année, j'ai changé de mode de travail. Maintenant, je travaille le matin : je viens très tôt à l'école, mais je sais qu'à 8 h et demi, c'est fini. Il y a une certaine efficacité à atteindre par ce qu'à 8h et demi, j'ai les gamins, il faut que ça soit fini. Aujourd'hui, je ne travaille pas après 16h30 et exceptionnellement les mercredis et les weekends. Par contre, je travaille dans ma classe trois heures tous les matins et au moment du repas de midi : pendant un quart d'heure, vingt minutes, je mange et je discute avec Christine (ATSEM), on prépare l'après, après, je travaille. Voilà, je fais ça. S'il y a besoin d'autre chose, il y a des réunions, des animations pédagogiques, tout le tintouin, mais j'essaie de me tenir à ça pour ne pas être envahi.

Après les deux années à St Jean Chambre, un peu fatigué, mais pas écœuré du tout, j'ai postulé sur un poste qui s'appelle : « maternelle itinérante », il en existait deux en Ardèche à l'époque, je crois qu'il n'y en a plus du tout, c'était des postes de mi-temps , de petite section à CP, où on intervenait dans des classes uniques : quand je n'étais pas là, le ou la collègue était seule dans l'école et quand j'étais là, on était deux. On partageait la classe en deux, je prenais les petits et le ou la collègue n'avait plus que du CE1 au CM2. J'ai fait ça deux ans d'affilée, où j'ai été partagé entre St Etienne de Serre et St Michel de Chabrillanoux. Là, c'était vraiment beaucoup plus cool parce que, déjà, rien qu'en termes de préparation, je faisais deux jours d'un coté, deux jours de l'autre avec les mêmes niveaux, on divise la préparation quasiment par deux pare qu'il y a toujours des projets comme on l'a dit précédemment, qui nous tombent sur le coin du nez et qui changent un peu la monotonie mais voilà, deux années bien tranquilles. Là, je me suis reposé. Après, pour des raisons personnelles, on a acheté une maison avec mon amie et ainsi de suite, j'ai à nouveau muté et j'ai demandé Marcols les Eaux que j'ai eu et depuis j'y suis. Ça fait sept ou huit ans. J'avais le désir d'avoir à nouveau ma classe et pas de la partager avec quelqu'un, enfin, même pas de la partager : la classe était au collègue quand j'étais itinérant et moi, je venais lui apporter

une aide. Et le choix de Marcols les Eaux, c'était par souci de ruralité. Je cherchais un endroit isolé, sans dépendance de pôle urbain, proximité géographique aussi. Donc, ça fait sept ans, je m'y plais bien, je suis très content des rapports que je peux avoir avec la mairie ou le SIVU qui gère notre regroupement pédagogique. A Albon (autre commune du RPI), il y a eu pas mal de collègues qui ont défilé depuis que j'y suis. Le poste a été tenu par cinq personnes différentes, mais ça s'est toujours bien passé, avec les collègues, ça se passe très bien avec la mairie, ça se passe très correctement avec les parents d'élèves, sorti des deux ou trois histoires qu'on peut avoir de temps en temps classiquement. Je pense que j'ai des conditions de travail qui sont quand même favorables. J'ai choisi aussi la ruralité. Enfin, pour faire très simple, entre une école de ville et une école de campagne, je pense qu'en ville, quand on n'est pas un enseignant qui a un barème énorme, on a des classes qui sont difficiles, on n'aura pas les classes de centre ville avec des familles bourgeoises au niveau socio culturel élevé. Et du coup, de façon vraiment très simpliste, je pense qu'on a le choix entre avoir une classe où il y a un peu moins de travail si on est en ville avec un cours unique, mais où les journées peuvent être très difficiles et avoir une classe dans un milieu rural comme ici, où on a bien évidemment plus de travail de préparation, mais où par contre, les journées sont très bonnes. J'ai vraiment des journées, la discipline, je ne connais pas. Je n'ai pas besoin d'en faire. Moi, je préfère passer de bonnes journées et ne pas rentrer chez moi avec un nœud au ventre parce que ça a été dur et puis travailler un peu plus.

C : Là, c'est pareil, personnellement, tu es installé sur le secteur ?

M : Je suis à St Etienne de Serre, je mets 35 mn, l'été, un peu plus l'hiver.

C : Est-ce qu'il y a des interférences entre ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?

M : Oui, bien sûr ! Déjà, entre les collègues du secteur, on se connaît tous. Il y a un regroupement des écoles du canton de St Pierreville, on se voit quatre, cinq fois, l'an. On fait nos réunions ensemble, on fait nos projets d'école ensemble, on tourne un petit peu sur ces écoles là. Et Dominique, à St Etienne de Serre a mon fils en classe. Et moi, j'ai eu les deux filles d'Anne Laure tout le long de leur scolarité. Et si tu fais une sortie pour toi, tu vas voir un concert ou un truc comme ça, tu vas te retrouver avec des collègues, avec des parents d'élèves et des parents des camarades de classe de tes gamins. Donc, c'est complètement imbriqué, on n'a pas le choix, on est forcé de connaître tout le monde, on connaît tous les maires. Après, on peut cloisonner !

C : Et toi, comment tu vis cette proximité ?

M : Nous, on est assez sauvage avec ma compagne, donc on va participer un peu aux évènements culturels et festifs du coin, mais pas de façon forcenée. Et notre maison est isolée, aussi, on a notre jardin secret, on le cultive aussi et voilà. Moi, je ne trouve pas ça désagréable. Je n'ai pas beaucoup de problèmes relationnels avec les parents, je ne suis pas pris à partie dans ces fêtes là. Ce qu'il va y avoir, c'est que les enfants ne vont pas nous voir comme une espèce de robot professionnel maître d'école. Ils nous voient à coté, ils nous voient boire un coup avec leurs parents au café. Mais ça ne me gêne absolument pas. Ils m'appellent Max, même certains enfants que je connais depuis la petite section, dont je connais bien les parents vont même m'appeler Maxou ! Mais je m'en fiche parce que je n'ai pas de problèmes de discipline. Le problème serait autre si j'avais des enfants difficiles, mais ce n'est pas le cas donc à partir du moment où ils font leur travail et moi, le mien, ça ne me questionne pas. Ça pourrait questionner un inspecteur qui viendrait me visiter, encore que, ils connaissent, ou un collègue, une collègue qui viendrait d'école de ville et qui verrait ces rapports un petit peu proches.

C : Si on regarde un peu plus tes liens avec le territoire dans ton activité professionnelle, comment le territoire rentre dans l'école et qu'est-ce que l'école renvoie au territoire ?

M : Déjà, d'une façon républicaine, quand on va faire des choses en éducation civique ou en histoire, j'essaie le plus possible de faire intervenir les acteurs locaux. On a fait un truc sur le découpage administratif de la France, les départements, quand on a étudié la commune, on l'a étudié au travers de notre commune et c'est le maire de Marcols qui est venu se faire interviewer par les enfants et ses réponses ont structuré la leçon derrière. Pendant la seconde guerre mondiale, c'est un exemple que je te donne, il y a un avion qui allait porter des armes et de la nourriture aux résistants dans la Drôme qui s'est écrasé sur le roc de Bourboulas, en dessus de Marcols. Un des aviateurs anglais, le seul survivant, a été récupéré par une famille de Marcols et caché. Les corps sont enterrés au cimetière de Marcols. Donc tous les ans, les résistants de Marcols, parfois les familles anglaises des aviateurs qui vont venir fleurir les tombes et rendre hommage à ces aviateurs. Tous les ans, l'école y participe, les enfants vont lire des poèmes sur la liberté, ils portent les gerbes, c'est touchant. Tu as les résistants de 90 ans qui ont la larme à l'œil, qui vont venir féliciter les enfants et me féliciter en disant : C'est bien qu'il y ait cette transmission. Voilà, c'est des choses comme ça. Il y a trois ans, on a fait un film avec la maison de l'image d'Aubenas. Le sujet, c'était une enquête policière et pour rendre ça plus riche, on a décidé de la mettre dans le monde des

moulinages de l'entre-deux guerres, comme ça on touchait un petit peu le Parc Régional qui était intéressé par l'aspect culturel et historique, il y avait un petit peu de sciences et technologie, un peu d'histoire sur comment on vivait avant. Les personnes à qui appartient le moulinage de La Neuve, nous ont permis de tourner le film chez eux, il y a encore toutes les machines dans le moulinage. Là, on avait un truc qui imbriquait plein de monde dans le coin. Cette année, on a un projet avec le PNR, c'est Manu d'Albon qui en est un peu l'instigateur et le meneur. On fait une étude de milieu, un milieu humide proche de l'école. Donc nous, on étudie la confluence du ruisseau de Verisse. Il y a des béalières très bien entretenues, un petit torrent qui se jette dans la Gluyère en dessus de Marcols et c'est un coin qui est plein d'orchidées. Au niveau botanique, c'est super, à cette saison, c'est sublime, il y a des fleurs de toutes les couleurs. Donc on étudie cet endroit et on va sortir une plaquette d'étude de cet endroit. Chaque école du réseau a choisi un milieu remarquable naturel à côté de son école et l'étudie. Et on va aussi aller étudier un milieu naturel remarquable sensible : les gorges de la Gluyère. On a quelques plantes rares et surtout, un batracien, le crapaud sonneur à ventre jaune, qui est très rare, qui est une espèce protégée. On fait ça sur un financement du PNR des Monts d'Ardèche avec un intervenant, un naturaliste de St Pierreville.

C : Toute cette connaissance naturaliste, historique, comment tu l'as acquise ? En faisant avec les élèves, en le travaillant pour l'école, parce que tu as eu une démarche de découverte du territoire ?

M : Ce sont des sphères de curiosité pour moi, à titre personnel. Je suis assez proche de la nature, j'aime bien ça et je la connais par empirisme petit à petit. La culture historique, c'est depuis que je suis enseignant. L'histoire, je suis passé à côté pendant ma scolarité, enfin, j'étais bon élève, j'apprenais ma leçon et puis basta ! Et ça, j'aime beaucoup depuis que je suis enseignant. Du coup, j'ai l'idée d'abord, je vais en parler aux personnes que je sais installées dans le coin, ou partie prenante de telle association naturaliste, ou le maire, François, avec qui je m'entends bien, c'est une famille qui a toujours habité Marcols. Si j'ai un sujet, je lui dis : « Tiens, ça, ça me plairait bien ! », il va me donner des personnes ressources que je vais aller voir.

C : Ton réseau de personnes ressources s'enrichit d'années en années !

M : Exactement et moi, je trouve ça vraiment très simple, je ne trouve pas que la recherche soit complexe. En plus, il y a un amour du territoire par les gens qui y sont qui est quand

même très important. On est suffisamment reculé pour que ceux qui sont des néo arrivants ne tombent pas ici par hasard et donc, ont eux-mêmes, envie de découvrir ce qu'il y a. Entre ceux qui habitent le pays et qui l'aiment et qui le connaissent, ceux qui arrivent parce qu'ils ont envie de découvrir et du coup vont l'aimer aussi, sans faire grand-chose, en posant trois questions, en allant voir quelques personnes, on a tout de suite la matière. On a aussi un projet qui s'appelle « jumelage » qui va relier l'école de Marcols, l'école d'Albon et la maison de retraite qui est juste en face. Du coup, systématiquement, si on cherche quelque chose d'historique, quelque chose sur la vie avant, on demande à la directrice de la maison de retraite et aux animateurs si on ne peut pas aller interviewer les personnes âgées. Ils trient parce qu'elles ne sont pas toutes aptes à ça, mais elles sont contentes. Il y a à peu près 15 personnes sur une centaine qui participent très souvent à nos rencontres. Le plus souvent, ce sont des rencontres festives, et quatre ou cinq qu'on peut interroger. Cette année, pour la fête des châtaignes à Albon, on a fait une exposition. On a étudié la châtaigne dans l'Ardèche d'avant la guerre qu'ils ont connue quand ils étaient enfants, on les a interviewés, c'était riche.

C : Est-ce que cette curiosité des nouveaux arrivants, cet amour du pays des locaux, tu les trouves chez les enfants ? Est-ce que les enfants, quand ils arrivent en classe arrivent dans un monde autre, celui de la classe, ou bien est-ce qu'il y a une continuité pour eux entre le territoire, leur vie sur ce territoire et la vie à l'école ? Est-ce qu'ils ramènent des choses sur lesquelles tu rebondis, comment ça se passe par rapport aux enfants ?

M : Alors, déjà, les enfants, tu as une grande diversité. Il y a des enfants qui sont intéressés par la télévision et leur console. Cette catégorie d'enfants, c'est difficile d'éveiller l'intérêt. Bon, c'est quand même la minorité. Il y a les enfants qui sont ici depuis toujours et qui ne se posent pas la question. Ils ont des savoirs parcellaires sur les sujets qu'on va étudier, sur l'histoire et du coup, en créant des enquêtes, des interviews, ces choses prennent de l'importance. Un truc anecdotique devient un sujet d'étude, c'est chouette pour eux. Les nouveaux arrivants, eux n'y connaissent pas grand-chose et du coup c'est chouette parce que ça leur fait voir le terrain d'une autre façon. C'est vraiment très variable mais, dans l'ensemble, je trouve que j'ai des gamins qui sont curieux. La majorité des enfants adhèrent aux différents projets. Et puis les petits des familles d'ici, tu en as qui ramassent des châtaignes, qui vont nettoyer les genêts et les ronces. Et des choses qui peuvent être des corvées, du coup, deviennent intéressantes.

C : Un gamin arrive un matin avec un nid qu'il a trouvé, tu lui dis : on fait les maths d'abord ou bien tu rebondis, vous cherchez de quel oiseau il s'agit ?

M : Alors, c'est très variable. On a de toutes façons un quart d'heure, vingt minutes de réunion tous les matins. Bon, il y a systématiquement la cantine, des choses comme ça, les deux fiches d'identité présentées par les enfants par semaine : une d'animal ou d'un pays, une fiche de lecture, une poésie lue pour le plaisir et dans cette réunion, automatiquement, il y a une sorte de quoi de neuf. Si un enfant amène quelque chose et que je ne vais pas l'utiliser pour en faire quelque chose de structuré et de pédagogique, au moins, ça sera là et ça aura ses 10 minutes de célébrité à la réunion. Il est arrivé qu'ils amènent des chauves-souris toutes sèches, pas du tout pourries et qu'on pouvait garder un petit peu, on va en profiter pour regarder les articulations, les mouvements de la chauve-souris, on pourra dériver sur comment certains animaux sautent. Ça dépend du stress de la période, est-ce qu'on a des projets qu'il faut finaliser à ce moment là, auquel cas, ça passera vite le matin. Est-ce que c'est un moment où on n'est plutôt pas trop pris par les « leçons d'éveil », auquel cas on l'utilisera un peu plus. Ça marche dans l'autre sens aussi. Je me souviens, on avait fait les dents, une petite leçon sur les dents des différents animaux, j'ai eu une quantité de mâchoires ramassées dans la campagne qui était énorme ! Des fois, il y en avait qui arrivaient juste avec une dent et il fallait qu'on détermine à quel animal ça appartenait. Donc, des fois, c'est l'objet qui est initiateur, des fois c'est le contraire, c'est la leçon qui fait tilt et ils vont ramener des choses.

C : Quand, tu fais un projet, est-ce que les disciplines dites fondamentales, maths, français, sont associées ou bien est-ce que tu fais plutôt du « fondamental » le matin et des projets l'après-midi, par exemple ?

M : Globalement, le matin, on fait des maths et du français. En maths, j'utilise le manuel, « j'apprends les maths ». Il y a un truc qui me gêne énormément, là, ça fait onze ans que je suis enseignant, c'est qu'on va nous présenter une méthode d'apprentissage une année en disant, elle est super. Et puis, quelques années après, elle est obsolète. Et ce sont les mêmes notions qui sont à apprendre. Moi, ça, je n'aime pas trop, ça m'énerve un peu. Après, plus que la qualité de la méthode, il y a la façon dont on se l'est approprié. Sur « j'apprends les maths », ça fait plusieurs années que je m'en sers, je sais quelle séquence est particulièrement bonne, quelle séquence je vais transformer, laquelle je peux sauter. Non, les mathématiques, c'est à part. Je peux m'en servir un petit peu pour des moyennes

statistiques sur les températures. Le français, c'est plus simple pour des expressions écrites, des choses comme ça de l'associer au reste. On aura quand même des parties un peu dures du français, tout ce qui est observation de la langue, des bouquins en littérature qui n'ont rien à voir, on mélange. Mais c'est plus facile de faire rentrer l'environnement dans le français. Dans les maths, sorti des moyennes de température, on n'y arrive pas.

C : Comment as-tu connu et acquis cette manière de travailler ? Ta mère, tes origines agricoles, la formation ?

M : Ma maman m'a servi surtout sur la matière pédagogique lors de mes deux premières années. Lorsque j'avais des soucis, lorsque je ne savais pas comment aborder des concepts, ou bien que je m'étais planté, je lui disais comment je m'étais planté et elle me disait l'analyse de l'expérience. Moi, je dirais que c'est vraiment du bon sens et de l'empirisme.

C : C'est une fois plongé dans ces écoles rurales que tu t'es dit : je fonctionne comme ça ?

M : Je n'avais vraiment aucune projection, je ne savais pas à quoi ça allait pouvoir ressembler. Je me disais bien qu'en Ardèche, il allait y avoir une partie des ruraux de souche et une partie de néo-ruraux baba cools qui s'étaient installés. Et l'autre dichotomie, c'était les guerres de religions avec les villages catholiques et les villages protestants, la population protestante plutôt républicaine de gauche et une population catholique plutôt de droite, vraiment de façon simpliste. Mais, pour l'école, je n'avais aucune projection, je ne savais pas comment ça allait se passer. Mais, c'est plutôt ma vie, ça. Je ne vais pas me faire des problèmes tant que je n'y suis pas confronté. Et quand j'y serai confronté, par bon sens sans doute, une solution émergera !

C : Tu devais quand même avoir un métier rêvé quand tu t'es engagé à l'ufm ?

M : Bof.... Non, pas bien. Si, faire apprendre des choses, avoir des rapports humains avec des êtres humains et puis un truc qui m'était venu et qui m'avait marqué quand j'étais aide-éducateur à la Roche de Glin, c'était une collègue qui était à une ou deux années de la retraite et qui m'avait dit quelque chose qui m'avait bien plu, c'est que c'était un métier où on apprenait tout le temps. Je faisais tous les voyages scolaires par exemple à la Roche de Glin et du coup, j'apprenais des choses super parce qu'on faisait des visites, on voyait des grottes, des musées, des choses comme ça et ma curiosité faisait que ça me plaisait beaucoup. Et la collègue, en me disant ça, elle mettait des mots sur ce que j'avais ressenti en étant accompagnateur et pas du tout maître d'œuvre pour le coup. Donc, il y avait ce côté où j'allais apprendre, où j'allais renouveler mes savoirs, en accumuler, changer mes

pratiques, ce côté où on ne stagne pas. Bon, mais aussi, l'enseignement, après maths spé, je savais que c'est ce que je désirais.

C : Tes expériences de cours de maths t'ont servi ?

M : Oui, les enfants et la difficulté : une notion qui est simple pour nous est confuse pour eux et le fait que leur esprit prend parfois des chemins bien plus alambiqués qu'on n'aurait jamais pu imaginer avant. Et puis se retrouver en échec, ne pas réussir à leur montrer la bonne voie, le bon mécanisme mental. Oui, ça m'a plu. Et aide-éducateur aussi. Là, c'était le fonctionnement d'une grosse école, il y avait 5 classes en élémentaires et trois à la maternelle, une très bonne équipe. Donc, le monde enseignant était bien présenté : il y avait déjà ma maman et les collègues de la Roche de Glin qui étaient des gens bien. Ça aussi, ça a été plutôt positif.

C : Revenons ici ! Tu parlais des sollicitations du territoire, est-ce que tu te sens libre, est-ce que tu sens une pression, si par exemple, à un moment, tu dis : Les projets, pendant deux ans, on n'en fait pas, les parents, comment ils prendraient ça ?

M : Ça m'est arrivé l'année dernière. J'ai pris un temps partiel, j'ai pris un 75% parce que j'avais mon petit garçon qui était en toute petite section et du coup, pendant une journée, je ne le mettais que le matin à l'école. Cette année là, je me suis concentré sur les programmes et les savoirs de base, classiques, institutionnels de l'école. Bon, on n'a pas fait complètement aucun projet, on a toujours participé aux choses rituelles de la vie du village et du canton. Mais, on n'a pas fait de gros projets comme un film ou cette année une pièce de théâtre. Il n'y a eu aucun souci, les parents d'élèves l'ont bien compris parce que j'avais mon pichou ! A mon avis, si ça se passait deux ou trois ans, j'aurais des remarques. Après, on se retrouve sur des rapports de personnes. Est-ce que les gens vont te le dire devant et t'agresser, est-ce qu'ils n'oseront pas et on parlera dans ton dos au café ou à la boulangerie, tu peux tout avoir. C'est de la dominance animale. Une personne qui aura de la répartie, les gens ne vont pas forcément aller s'affronter à elle directement. Ils vont plutôt faire marcher les bruits de village. Une personne qui est un peu moins sûre d'elle, qui a un petit peu moins de répartie, elle aura peut-être des anicroches à 11h30 au portail.

C : En fait, tu t'es conformé et ça t'a convenu, à une demande sociale.

M : Oui. Mais de temps en temps, c'est lourd. J'ai prévu une semaine tranquille et puis, il m'arrive quelque chose, je suis prévenu le lundi et puis, ça va se passer le vendredi soir, bon, on bouleverse un peu et puis, on va avoir le stress de l'échéance. On dit oui et on sait qu'on

va devoir passer nos après-midi à préparer ça. Mais en règle générale, je suis content. Finalement, ça change un peu de l'habituel, les enfants, ils vont y aller. Par exemple, pour l'exposition pour la fête des châtaignes, ils vont la préparer, pas l'accrocher mais après, ils passent avec les papas, les mamans, les grands parents et ils vont dire, ça, c'est moi qui l'ai fait. Donc, ils sont contents et ils sont investis. Non, de temps en temps, ça saoule mais dans l'ensemble, je suis content.

C : Les gens te renvoient de la reconnaissance ?

M : Oui. Et puis il y a quelque chose de particulier au milieu : les gens ont encore une considération de l'enseignant. Il y a aussi un autre truc : je fais un peu de service après vente. Je reçois mes anciens élèves qui sont au collège et qui peuvent venir aussi quand ils ont un souci, ou pour souhaiter mon anniversaire ! Le jour de mon anniversaire, en général, j'ai 5 ou 6 enfants, comme ils prennent le bus pour aller au collège, à 7h moins le quart, j'ai des gamins qui viennent me faire un bisou pour me souhaiter mon anniversaire. S'ils sont coincés sur les problèmes de maths, ils viennent me voir aussi. Tout ça fait que, dans l'ensemble, ça se passe bien. La mairie est contente que je réponde à ses sollicitations, les personnes âgées aussi.

C : Donc, ton métier s'est vraiment construit ici, dans ce contexte, avec ces demandes et cette reconnaissance du territoire et toi qui t'adaptes. Quels sont tes rapports avec l'institution ?

M : Ben... Enfin... Là, on rentre un peu dans la politique de l'éducation nationale. Moi, dans un premier temps, l'idée que je m'en faisais, c'était celle du corps de l'éducation nationale, que j'ai pu observer toute la carrière de ma maman, avec un côté : si tu as un souci, tu as ton directeur qui vient t'aider. Si ça ne suffit pas, l'inspecteur vient t'aider. Les repas où tu n'as que des enseignants et des compagnons d'enseignants ! Je suis arrivé ici, bon, les collègues du coin sont très soudés. On fait des bringues ensemble, on organise des fêtes ensemble. Quand je suis arrivé, les anciens, qu'ils aient 55 ans ou 35 ans, m'ont accueilli et je me suis senti faire partie d'un groupe de personnes. Donc, là, c'est le côté institution : les collègues et ici, c'est une chance extraordinaire. Après, par rapport à l'institution, moi, ça s'est toujours bien passé avec les inspecteurs, mais depuis quelques années, je trouve que ça ne ressemble plus à ce que c'était. J'ai clairement l'impression que le souci d'aider tous les enfants n'est plus là, je pense que l'institution, elle veut de la rentabilité, aujourd'hui, que la rentabilité, c'est pousser les meilleurs très loin. Par contre, ceux qui sont dans la difficulté,

on se dit le temps et l'énergie passés sur eux seront de toute façon voués à l'échec et il en faudra beaucoup pour un rendu qui sera misérable. Donc, ce n'est pas la peine de se fatiguer : ceux-là, on laisse tomber. Ici, on est reculé. Moi, je n'ai jamais eu de psychologue scolaire, j'ai eu une collègue qui était maîtresse E, qui est venue, elle, personnellement pour m'apporter des aides mais elle n'a jamais pris d'enfants. Je lui présentais les cas, je les décrivais et elle me donnait des pistes de travail, mais elle n'a jamais pris d'enfants et elle venait sur une démarche personnelle.

C : Face à la difficulté scolaire, tu es tout seul ?

M : Tout seul. Là, j'ai un exemple : il y a un petit, je ne savais pas si c'était un manque de motivation ou d'envie, qui fait des fautes de copie tout le temps, qui a du mal à travailler une demie heure d'affilée, je n'arrivais pas à le faire bosser. Au bout d'un moment, je me suis renseigné en me disant, il y a peut-être un dysfonctionnement quelque part. J'ai cherché sur Internet, un peu de littérature, j'ai vu la dyslexie visio-attentionnelle qui pourrait ressembler, j'en ai parlé à la maman, elle l'a amené chez une orthophoniste privée qui a dit qu'il fallait faire un bilan neuropsychologique. Elle l'a amené voir un spécialiste à Montélimar, elle en a eu pour 500 €. Moi, si j'en parle à l'institution, on me rit au nez ! La seule aide de l'institution, ça sera une psychologue scolaire qui viendra pour faire un constat d'échec lors des orientations en SEGPA. Le plus gros inconvénient sur ce sujet en classe unique, c'est aussi parce que j'ai un autre enfant qui est dyslexique, peut-être pas que ça, mais au moins ça, qui est très intelligent, hyper curieux, mais c'est une catastrophe, il lit très difficilement, les parents refusent qu'il soit catalogué dyslexique et ils ne veulent pas voir un orthophoniste, faire un bilan ou quoi que ce soit. Pour cet enfant, je ne peux rien faire et ça dépasse ma compétence. Un autre exemple : maintenant, il faut faire des PPRE, plan personnalisé de réussite éducative, avec les problèmes repérés, la remédiation, un échancier. Moi, je m'y refuse. Je ne vais pas faire quelque chose qui dépasse ma compétence. Moi, je peux voir les dysfonctionnements qu'a l'enfant, mais savoir d'où ils proviennent et que faire pour les réparer, ce n'est pas mon travail. Quand tu en parles à l'inspecteur et que tu lui dis que l'institution ne fait pas son boulot, il me disait clairement qu'une psychologue scolaire, je n'en aurai pas, à quoi sert ce papier alors ? Il me disait : Au moins, vous ferez signer un papier aux parents qui leur fera comprendre que leur enfant ne suivra pas le programme parce qu'il est trop faible. Par rapport à l'absence de RASED, on a voté une motion en conseil d'école, les mairies du coin vont délibérer sur ce sujet en disant

qu'il n'est pas normal qu'un enfant qui habite Valence, Paris, en ville ait des droits différents, plus de droits qu'à la campagne. C'est la remise en cause de l'école républicaine.

C : Comment tu te situes par rapport aux programmes ? Tu t'autorises des marges de liberté ou pas ?

M : Oui, comme tout enseignant. Moi, dans un premier temps, je pense que la chose la plus importante, c'est que lorsque les enfants sortent de mon école, ils s'en sortent. Parce que ça, on pourrait me le reprocher et on aurait raison. Si jamais je n'en faisais qu'à ma tête pour des raisons idéologiques et qu'à l'issue du CM2 dans ma classe, les gamins plongés dans le grand bain du collège et de la vie étaient inadaptés, on pourrait me le reprocher et on aurait raison. La deuxième chose, c'est quand même essayer de leur apprendre ce que je suis censé leur apprendre en grande partie. Et puis, la troisième chose, c'est quand même qu'ils soient contents de venir et puis après, tu as le côté éducatif, qui était clair dans les orientations des programmes des années 80 – 90 et qui ne sont plus du tout dans les programmes actuels mais qui ici, de fait, y sont. Après, je pense que si on fait bien le boulot, quels que soient les programmes, si on fait en sorte que le gamin soit bien adapté à la vie derrière, de toutes façons, on fait le programme. Bon, français, mathématiques, il y a des bases qu'il faut que les gamins aient acquises s'ils veulent s'en sortir, éveil - on m'a dit que j'avais un vocabulaire d'institut de plus de 50 ans !- là, c'est plus une manière de faire : si on fait une guerre mondiale mais qu'on insiste bien sur les causes de la guerre, le déroulement de la guerre, les conséquences, ils ont fait toutes les guerres et après, ils pourront transposer ça au reste. Après, l'autre truc de la classe unique, c'est qu'on a des petits groupes, on va avoir des années où les gamins sont brillants et où on fait plus que le programme. Les CM2 que j'ai cette année, ils sont 5, ils sont tous bons, s'ils étaient partis en 6^{ième} les 5 à la fin du CM1, ils auraient réussi. Je ne pense pas qu'il y en aurait eu en échec scolaire. Donc, c'est tout bénéfique pour le CM2. Des fois, je discute avec des collègues qui sont dans des ZEP, ils ne font quasiment pas d'histoire, géographie, instruction civique si de fait pour la gestion des problèmes. Si les collègues, arrivent à les faire un petit peu lire, ils sont contents. Nous, ici, on arrive à faire de tout.

C : Beaucoup de collègues en classe unique disent qu'ils doivent réadapter les programmes, que le découpage par années ne marche pas. Il y a des gens qui se l'autorisent et d'autres qui ne se l'autorisent pas.

M : On ne fait pas l'histoire de façon chronologique, ça c'est certain. Ils auront fait des choses sur toutes les grandes périodes historiques, mais ils ne feront pas forcément de XX^{ème} siècle en CM2. Ils peuvent très bien le faire en CE2. Je ne fais pas toujours les mêmes groupes et les mêmes choses. Par exemple, l'année dernière, mes CM1 fonctionnaient avec les CM2 parce qu'ils étaient très bons. Cette année, les CM1 fonctionnent avec les CE2 parce qu'ils sont plus proches d'eux émotionnellement. Mais effectivement, je ne fais pas le programme années par années. La transformation de ma pratique par rapport aux changements de programmes, c'est que j'ai bien sûr augmenté ma quantité d'anglais, on a l'école numérique rurale, on a le tableau interactif avec plein d'ordinateurs portables, donc on utilise plus l'outil informatique que ce qu'on faisait avant.

C : Est-ce que tu as une stratégie d'ouverture culturelle ?

M : C'est notre projet d'école, c'est notre but. Avant de s'ouvrir sur le monde, on les fait s'ouvrir du village par nos regroupements, pour voir les copains, les copines des autres écoles qui sont sur le même bassin de recrutement de 6^{ème}, ils rencontreront ceux qui seront avec eux en 6^{ème}.

C : Et ça marche ?

M : Oui, ça marche très bien, d'autant plus qu'on essaie de faire des classes découvertes communes, on est parti à quatre classes par exemple, cette année. Ils passent une semaine ensemble du matin au soir. Par l'intermédiaire de Dominique et de la mairie de St Etienne de Serre, il y a une association qui s'appelle « les musicales au Fival ». Depuis deux ans, lorsque des artistes viennent pour présenter des concerts dans le hameau du Fival, on demande à la mairie de St Sauveur de Montagut de nous prêter la salle des fêtes et ça fait deux ans que les personnes viennent nous présenter des morceaux de piano, à toutes les écoles du regroupement. Notre classe, par des moyens variés, a une coopérative qu'elle fait vivre et on gagne un peu des sous. Avec cette coopérative, les enfants sont abonnés à « Archéo junior », « Géo ados » et au « petit Léonard » et je leur dis clairement que c'est parce que l'éloignement de ces sujets, ici, ne leur donne pas accès à des études artistiques, à des œuvres qu'on fait le choix de s'abonner à ces revues et ils les prennent de façon libre. C'est un peu compliqué pour les CE2, les CM2, ils peuvent tout prendre, mais comme il y a des gros dossiers mais aussi des petits articles, les CE2 lisent les petits articles. Il faut quatre ou cinq fois dans l'année les relancer là-dessus. De temps en temps, on a un gros projet qui sera fait en direction de la littérature, du cinéma comme l'autre fois ou cette année du théâtre,

un trimestre d'étude du sujet, un trimestre d'écriture, un trimestre de réalisation. Ma stratégie, c'est un gros projet à l'année, ou alors au mois ou au trimestre. On peut utiliser internet voir des œuvres, bien sûr ce n'est pas comme aller au musée, on écoute de la musique classique sur Utube, bien leur faire comprendre que ce sont des choses auxquelles ils n'ont pas forcément accès directement et que c'est pour ça qu'on le fait. Ce ne sont pas forcément des choses qui leur plaisent mais des choses qui sont éloignées et que peut-être un petit parisien a à côté de chez lui.

C : Dernière question, comment vois-tu les choses à l'avenir ? Est-ce que tu as vu déjà ton métier évoluer au cours du temps, indépendamment de l'aspect institutionnel que tu as déjà expliqué, est-ce que tu as envie de donner de nouvelles impulsions à ton métier ? Est-ce que tu penses que la classe unique, ça va bien pendant un temps ?

M : Déjà, je suis plus structuré que ce que j'ai été au début. J'étais plus ouvert aux sollicitations au tout début de ma carrière et le poids des programmes, je le trouve plus grand aujourd'hui qu'avant. Au début de ma carrière, je ne regardais jamais les programmes pour faire une leçon d'histoire géographique. Je ne regardais que le côté intéressant pour les gamins et je me reposais un peu sur les collègues du collège après en disant : moi, je leur apporte des savoirs faire et les collègues spécialisés du collège feront les savoirs. Aujourd'hui, je suis beaucoup plus sérieux là-dessus. On nous embête un peu là-dessus. Enfin, je fais mon boulot avec conscience, je n'ai pas peur qu'on vienne m'embêter. Quand j'ai commencé, personne en Ardèche ne voulait faire du rural. A l'ufm, les gens demandaient la vallée du Rhône pour être près de la sortie d'autoroute et pouvoir retourner en Savoie, dans la Drôme ou en Isère. Et là, on est pas mal de collègues à être installés sur le secteur et à vouloir y rester. Les postes sont beaucoup plus chers aujourd'hui qu'avant. Là, je suis à Marcols, j'y suis bien, c'est un peu loin de chez moi, mais j'ai mes marques, ça fonctionne mais c'est beaucoup de travail quand même. A mon avis, je n'irai pas en grande école. Si je change, ça sera dans un souci de vivre un peu pour moi, de gagner du temps sur le travail et sur le métier. Donc, je demanderai un poste de titulaire de secteur où je libèrerai ma conscience de la charge de l'école, du village, de ci, de ça, parce que j'aurai peut-être quatre quart-temps en faisant une décharge de direction ici, un temps partiel là... Tu ne présides pas le conseil d'école, je profiterai de mon gamin, je profiterai de la campagne, j'irai à la pêche et aux champignons et ça m'ira bien, un ou deux ans et après, je rechercherai à nouveau une classe unique ou peut-être ça pourrait me faire plaisir de faire une année avec

des collègues, je ne sais pas, je ne l'ai jamais vécu. Mais ça ne m'attire pas plus que ça. C'est une curiosité. Et puis, quand tu as des enfants qui ont des difficultés, quand tu les as trois ou quatre ans, c'est pesant au bout d'un moment : les mêmes travers où tu vois que le gamin, il progresse mais pas vite alors que quand ça change d'enseignants, ça change d'enfants aussi du coup. Et puis, ce qu'on disait tout à l'heure, quand un enfant est en échec, c'est difficile de le faire entendre aux parents parce qu'ils peuvent nous renvoyer la responsabilité. Alors que si ça change d'enseignant tous les ans, au bout du 3^{ième} qui leur dit la même chose, il se dit, c'est peut-être mon gamin. Moi, ça m'a été renvoyé, ça ne va pas avec mon gamin, un gamin qui aurait été en échec avec n'importe quel instituteur, ils n'ont pas envie de faire quelque chose, ils n'ont pas envie de voir que leur gamin a des difficultés, ils disent que c'est toi qui as un problème avec le gamin. Tu vois, là, je change, c'est un truc que je regrette aussi. Au début de ma carrière, on avait des stages d'une ou deux semaines de formation continue et je trouvais très intéressant parce que ça permettait aussi aux gamins qu'on avait pendant quatre ou cinq ans de travailler au moins pendant une semaine avec un autre enseignant. Parce que les enfants que j'ai lâchés en 6^{ième} l'année dernière, ils n'ont eu que moi du CP au CM2. Et là, ils ont 10 profs.

C : As-tu remarqué que tes élèves avaient du coup des problèmes d'adaptation ?

M : Non, c'est hyper variable, ça dépend des gamins. Mais, non, vraiment, ils s'en sortent bien.

C : Le fait qu'ils t'aient eu pendant 5 ans n'a pas été préjudiciable alors ?

M : Ils étaient brillants, ils étaient ensemble depuis qu'ils avaient deux ans, ils étaient tous entre bons et excellents. Ils vivaient très bien ensemble et il y avait une émulation qui faisait qu'ils bossaient super bien. On a fait du hors programme et là, ils cartonnent tous en 6^{ième}. Mais ça ne tient pas à moi, c'est ce groupe. Mais ça ne fait pas ça tous les ans. Il y a des années où c'est lourd, il peut y avoir trois gamins en difficulté qui sont ensemble depuis qu'ils ont deux ans et là l'émulation... ! Mais bon, la vie est faite de rupture, ils se préparent mentalement à la 6^{ième} et puis ça va.

Espagne, Catalogne

Entretien Anabel,

Cycle infantile

Ecole de Prats

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours personnel et professionnel, d'où tu es, ta scolarité, tes études et comment tu es venue jusqu'ici ?

A : J'ai commencé mes études à 21 ans, maintenant, j'en ai 30. Et la première école dans laquelle j'ai travaillé était l'école X.

C : Mais est-ce que tu peux reprendre avant : d'où es-tu ?

A : De Barcelone, enfin, d'un petit village près de Barcelone. Et j'ai étudié à l'université publique de Barcelone, à la UB. Ensuite, je suis allée à l'école X de Barcelone, au milieu de la rue ...

C : Tu parles d'un petit village : l'école que tu as connue, enfant, était une école rurale ou non ?

A : Non, c'était une école privée, très grosse. C'était une école qui faisait le primaire et le collège. Quand tu sortais de là, tu allais directement à l'université. Bon, donc, je suis allée à l'école X, privée également ?

C : Qu'est-ce que c'est l'école X ?

A : C'est une école pour les enfants de 4 mois à 3 ans : c'est avant l'école. Ce n'est pas une garderie, parce que, une garderie, pour moi, c'est négatif, c'est un endroit où on garde les enfants, tandis que l'école X, on était là pour leur apprendre des choses, pas seulement pour les garder. C'est pour cela que nous ne parlons pas de garderie. J'ai travaillé là une année. L'année suivante, j'ai travaillé pour une coopérative de parents, également pour des enfants de 4 mois à trois ans. C'était une structure bilingue : allemand et catalan. Il y avait des enfants qui avaient comme langue maternelle l'allemand dans la classe d'allemand et des enfants qui avaient comme langue maternelle le catalan, dans la classe catalane. C'était totalement séparé. Tout le matériel, les emplois, le nettoyage, tout était à la charge des parents et tout était géré par eux. Je suis restée une année et la coopérative a été dissoute à cause de problèmes entre les parents.

C : Tu aurais aimé continuer dans cette structure ?

A : Oui, je pense que c'est plus facile : les parents disent ce qu'ils attendent des enseignants pour leurs enfants et pour nous, les enseignants, nous avons une très bonne relation avec les parents. Ça me plaisait beaucoup. C'était très constructif, cette relation. Il y avait différentes opinions, mais pour moi, tout était constructif. Ça te fait t'améliorer et quand quelqu'un t'explique comment tu pourrais faire, parce que tu t'es trompée, ça t'aide à t'améliorer. De cette façon, nous avons une adaptation progressive pour les nouveaux enfants et les parents. Chaque jour, le parent prenait une chaise et venait regarder les enfants jouer, progressivement de l'extérieur à l'intérieur de la classe. Un parent avait deux mois d'adaptation, il ne faisait rien, il ne proposait pas d'activités. On n'avait pas de cour de récréation, on allait dans un parc public de la ville, avec des parents à qui nous avons demandé d'accompagner, la relation était très stricte, ça me plaisait beaucoup. Mais les différentes opinions des parents et des enseignants ont créé des conflits, nous avons des réunions très fortes et nous avons décidé de ne pas continuer. Et c'est là que j'ai commencé à vivre ici, avec des amis et j'ai commencé à travailler dans une école X, c'est une école publique pour les petits encore de 4 mois à trois ans, dans mon village. C'est une école municipale, j'ai travaillé là trois ans. Ensuite, j'ai pointé dans la liste des remplaçants et je me suis présentée comme enseignante titulaire. J'ai quitté l'école X et je suis allée à l'école primaire de G..., l'année suivante, j'ai postulé et l'année d'après, je suis venue ici. Donc, avant de venir ici, je n'avais connu qu'une seule école, mais qui n'était pas rurale. C'était un petit village mais pas avec une école rurale.

C : Comment cela est-il possible ?

A : Les enfants étaient dans des classes de cycle. Il y avait quatre classes et nous ne la considérons pas comme rurale.

C : Pourquoi ?

A : Je pense qu'il faut qu'il y ait une structure plus âgée. Le bâtiment, la capacité à faire des choses extra scolaires, il y a 70 élèves. Ils ne sont pas 20 ou 30 comme ici. Ces écoles sont petites, mais pas suffisamment petites pour être rurales, je pense.

C : C'est une école en milieu rural mais pas une école rurale !

A : Exactement.

C : Comment se sont passés ces deux ans dans cette école ?

A : très bien. J'apprenais à des enfants petits à travailler avec des enfants plus âgés et j'ai appris beaucoup des autres enseignants qui avaient les niveaux infantiles. Ça me plaisait

mais ce qui me plaisait davantage, c'était d'avoir un rapport plus personnel. Dans cette école, on ne faisait pas entrer les parents dans la classe, les parents attendaient devant la porte de la cour. On ne pouvait pas ouvrir la porte avant une sonnerie spécifique et c'est sûr que moi, avec les enfants de 3 ans qui étaient à l'école X où je travaillais, ça me coûtait de ne pas laisser les parents accéder à la classe. C'était au niveau de la confiance. C'est plus difficile de transmettre la confiance aux parents si tu n'ouvres pas la porte. Les parents ne savent pas ce qui se passe à l'intérieur de la classe, de l'école, et pour moi, c'est très important. Ici, c'est plus loin mais l'ambiance entre enseignant est très bonne. Et ça va en progressant puisque nous commençons à travailler sans manuels, avec les projets, nous progressons petit à petit.

C : D'où vient cette idée de progression méthodologique ?

A : Je suppose que les enseignants avaient besoin d'un changement, mais aussi le département de l'éducation entre le système législatif nouveau et entre tout ce qui est demandé comme compétences, ici, nous travaillons par compétences et nous devons nous y adapter, années après années, cycles par cycles. Il y a beaucoup de compétences qui nous ne travaillions pas, qui s'apprenaient dans la rue ou à la maison. C'est pour cela qu'il fallait qu'on change. Si nous ne changions pas, je crois nous tous, enseignants, nous sommes très consciencieux face aux évaluations qui viennent du département. Et pour moi, tout n'allait pas bien. Nous n'avions pas le niveau que nous espérions atteindre. C'est pour cela que nous avons besoin d'un changement. Et l'équipe de conseil pédagogique nous a proposé différentes activités qui étaient faites dans d'autres écoles, sur tout, en particulier lecture et compréhension. Alors, ils nous ont appris à élaborer des plans de types de textes, plan d'une poésie, plan d'une chanson, plan d'un texte narratif, plan d'un texte descriptif... Et avec les enfants, tu as à élaborer des plans, points par points :

Point 1 : présenter les personnages si c'est un texte narratif

Point 2 : qu'est-ce qui se passe dans cette histoire

Point 3 : comment ça finit

Point 4 : le titre

On l'élabore ensemble avec les élèves et ensuite, ils ont comme un recueil de tous les plans. Et quand ils commencent à écrire, ils ont à prendre ces documents : si c'est une poésie, une chanson, ils travaillent avec ces documents. C'est une manière de travailler avec un peu plus d'autonomie. Ils ont commencé à se servir de ces plans et ils y arrivent tous seuls. Ils

peuvent choisir : aujourd'hui, je prends une chanson, aujourd'hui, je prends un conte. Ils sont plus libres. S'ils prennent un type de texte nouveau, tu leur dis : je t'aide : quelles pourraient être les questions ? Ils peuvent choisir le texte dont ils ont envie et le faire de manière autonome.

C : Comment s'est passé ton changement des enfants très petits à des enfants plus grands ?

A : Ça m'a coûté un peu au début. Je disais à mon mari que c'était comme passer d'un lac à une mer ! J'étais dans un lieu très petit, deux enseignantes, peu d'enfants, nous contrôlions tout. Nous faisons des expérimentations, des observations. Ici, le premier jour, avec les réunions, les conseils, une équipe d'enseignants de 15 enseignants, ça me paraissait être un monde, beaucoup de gens donnaient leur opinion, beaucoup de gens avec des opinions différentes, beaucoup de gens qui savaient des choses sur lesquelles je n'avais aucune idée, ils parlaient chinois pour moi ! Ils parlaient « d'écoles vertes », de recycler du matériel, de compost, ils avaient des choses fixes, mais des « écoles vertes ». Ce sont des choses que je n'avais jamais faites et je ne voyais pas comment faire cela à l'intérieur de l'école, j'avais besoin d'une personne qui expliquerait petit à petit, qui viendrait à l'école mettre en place des choses petit à petit, surtout ici, dans cette classe un peu particulière.

C : Est-ce que tu as changé de façon d'enseigner entre les enfants tout petits et les plus grands maintenant ?

A : Je pense que non. Passer d'enfants de 2 ans à ceux de trois ans, un site très expérimental, travailler sans livre, ce n'est pas facile de t'adapter au niveau qu'a l'enfant, de le faire progresser petit à petit sans avoir de choses fixes. Mais comme nous travaillons très bien avec les autres enseignants, c'est facile d'avoir une continuité.

C : Est-ce que la formation t'a aidée également à t'adapter ou non ?

A : Oui, la formation m'aide beaucoup sur le thème de la lecture et de la compréhension, sur les thèmes basiques et aussi sur la méthode commune de projet.

C : Tu as reçu une formation sur la méthodologie de projet ?

A : Une petite ! C'est en psycho pédagogie qu'il me manque beaucoup plus.

C : Sur un plan plus personnel, le changement de vie de la ville à un milieu plus rural, comment ça s'est passé ?

A : Pour moi, de manière très positive. Nous avons quitté Barcelone pour chercher une meilleure qualité de vie, parce que nous pensons que nous vivions de manière très stressante, nous travaillions 24h par jour ! Travail, travail ! On ne séparait jamais avec le

travail, on était toujours en réflexion ! Les débuts ici ont été difficiles car nous n'avions pas de racines, ici et les gens sont très fermés. Ce sont des villages de propriétaires, on ne trouve pas de terrain, tu es toujours de l'extérieur. Tu peux entrer petit à petit. Les six premiers mois, on continuait à travailler de lundi à lundi. On cherchait du travail comme avant. Après 6 mois, nous avons pensé que nous retournions vers le rythme d'avant. Et petit à petit, nous sommes restés sur un rythme actif, mais normal.

C : Tu n'as pas envie de retourner à Barcelone ?

A : Non, je retourne à Barcelone faire un tour, une journée, voir ma mère, mais je rentre ensuite. Maintenant, je suis habituée à être ici.

C : Les activités culturelles ne te manquent pas ?

A : Si ! Certaines choses me manquent, par exemple, j'aimais beaucoup aller au théâtre, j'aime beaucoup lire, j'aime beaucoup faire des activités de couture, de patchwork et ici, ça, tu ne l'as pas. Tu vois, je fais un master par internet, un master virtuel. Bien sûr, j'aimerais aller à l'université et assister aux cours, mais avec le travail, la famille, les enfants et la distance qu'il y a, c'est impossible. Je cherche des alternatives. Je n'ai pas pris le master qui me plaisait, j'en ai pris un autre. Je travaille sur la résolution de conflits dans le milieu éducatif. Je démarre cette année ce master. J'ai les cours en ligne, tout est virtuel. J'ai un cours sur les traitements par le dessin, voir, à partir des dessins, comment sont les enfants mentalement... Nous sommes à une heure et demie de Barcelone, c'est loin mais pas si loin en fait. Je peux y aller quand même facilement, surtout pendant les vacances. Pendant les vacances à l'université, UB, ils font des cours formatifs pendant les deux premières semaines de juillet, matin et après-midi, et je profite que nous n'avons pas école pour aller deux semaines à Barcelone, mes enfants vont chez leur grand-mère et je passe tout le jour à essayer de me former, parce que je suis très contente quand je sais des choses nouvelles. Et je pense que les enfants aussi, c'est mieux d'avoir une enseignante qui pourra dire des choses nouvelles ou apporter des choses nouvelles. Cette année, nous sommes plus nombreux à l'école il y a Merce, Cristina, c'est bien, il y a des choses nouvelles. Il y a aussi Vanessa en anglais. Si c'est pendant beaucoup d'années les mêmes enseignants, tu finis par faire toujours la même chose, tu te répètes.

C : Comment s'est passée ton arrivée dans cette école ?

A : Très bien, j'avais demandé 2 ZER, celle d'ici et celle de Et quand je suis venue ici, j'ai rencontré Miquel, c'était parfait. J'ai trouvé le tuteur qui me manquait dans l'autre école : je

l'ai trouvé avec Miquel. Tu peux parler avec lui à n'importe quel moment, en récréation, au repas, nous mangeons ensemble tous les jours et si tu ne comprends pas quelque chose, il te l'explique, c'est facile de lui demander à n'importe quel moment. Nous n'avons pas cette distance avec le directeur, qu'il y a dans les grosses écoles. Ma philosophie quand j'arrive quelque part, c'est d'abord observer et ensuite, agir. J'ai observé comment travaille Miquel sans le gêner, ça a été une entrée très facile ici, à l'école et au niveau de la ZER également. Il y a beaucoup de choses à faire, des milliers de papiers mais tu as toujours une explication. Tu sais pourquoi il se passe ceci et pas cela, tout a toujours quelqu'un pour t'expliquer. Tu n'es jamais perdue.

C : Quels contacts tu as eu avec les enfants, avec les parents ?

A : Ici, les parents entrent dans l'école, en ce moment on essaie qu'ils n'entrent pas aux heures de classe et ça leur coûte parce qu'ils se permettent le luxe de venir n'importe quand. Il ne faut pas que ça gêne l'apprentissage des élèves, sinon, ça n'est pas un problème. Mais il y a toujours des parents dans le bureau qui viennent apporter des papiers, qui viennent demander des choses, qui viennent quand ça leur convient. Mais comme nous nous voyons toujours à la sortie, dès qu'il y a quelque chose, comme je descends avec les petits, je vois les parents. Nous n'avons pas besoin d'attendre un rendez-vous pour parler de quelque chose. Nous disons aux parents, nous ne faisons pas de rendez-vous parce que nous nous voyons tous les jours. Nous nous voyons quand il faut préparer des fêtes, parce que les parents nous aident toujours pour les préparations. Si nous faisons une sortie, si nous faisons ... Quoi que ce soit, toujours, les parents nous aident. S'ils le peuvent, ils nous appuient, Et nous, nous sommes enchantés.

C : Comment sont les élèves de ton point de vue, au niveau culturel, au niveau de l'attitude, des apprentissages ?

A : Je pense qu'ici, les élèves n'ont pas de manques culturels. Je pense qu'ils sont pauvres socialement. Ils n'ont pas l'opportunité de partager des choses en grand groupe, un groupe d'enfants de leur âge. Je pense que c'est ça qui leur manque.

C : Les rassemblements de la ZER ne suffisent pas ?

A : Avec la ZER, les villages ont comme une espèce de rivalité entre eux et les enfants, quand ils se rassemblent ont également une sorte de rivalité. Il me semble que quand nous allons aux rassemblements, ceux de Prats sont avec ceux de Prats, ceux de Martinet avec ceux de Martinet... Il y en a quelques uns qui se mélangent mais pas beaucoup. Nous essayons de les

mélanger lors des activités mais sur les moments de temps libre, non. Il y a un père qui m'a dit... il avait son fils en 2^{ième}, mais il n'y avait pas d'autres garçons de cet âge, seulement des filles. Il ne voulait pas partager des jeux avec des filles. A l'inverse, en 4^{ième}, il y avait une fille et que des garçons, elle ne voulait pas jouer avec eux, ils avaient des jeux trop brutaux.

A : Nous devons faire une activité avec le centre de ressources, nous faisons une pièce de théâtre, nous devons la représenter, c'est une activité pour les petits. Et la fille du centre de ressources appelle pour dire qu'il n'y a qu'un seul jour où nous pouvons le faire, seulement un jour ! Le trimestre prochain, nous allons à la piscine, nous ne pouvons pas le faire ! Et puis finalement, là, elle vient de me dire que si, que ça pourra être un autre jour ! C'est parfait parce que, si nous préparons cette pièce de théâtre, nous voulons le présenter dans un théâtre.

C : Nous parlions des groupes d'enfants du même âge, est-ce que tu penses qu'il faut des groupes comme cela pour l'éducation des enfants ? Est-ce que ça ne provoque pas trop de compétition ?

A : Oui, je pense que parfois, c'est important parce que les petits et les grands sont inter responsables. Et les petits apprennent avec les grands, mais ils ne sont pas égaux. Il faut qu'ils puissent jouer d'égal à égal. Je pense que ça manque un peu d'avoir des relations d'égal à égal.

C : Dans ta pratique pédagogique, est-ce que tu utilises l'entraide entre le groupe de Miquel et le tien ?

A : Oui. Normalement, quand nous faisons la classe systématique de catalan ou de maths, là non. Si nous faisons une autre activité qui n'est pas systématique, par exemple projets, expérimentations, excursions, toujours quand nous le pouvons, nous demandons l'aide des plus grands. Ils se rangent toujours : un grand, un petit. Et quand nous faisons le projet, nous posons des questions, autant au groupe des petits qu'aux grands.

C : A propos de ton travail avec le territoire, comment utilises-tu le territoire dans ta pratique pédagogique ?

A : Nous essayons de sortir le plus possible. Nous travaillons sur l'automne, l'hiver, le printemps, le thème des saisons, comment elles sont affectées par le changement climatique, comment ça change le paysage, nous tirons beaucoup profit du paysage. Cette année, nous sommes sortis pour faire des photos des paysages d'automne. Ensuite, nous avons fait des photos quand il fait froid, nous regardons comment le paysage change. Nous

travaillons également sur les animaux des alentours, les chevaux, les vaches, les marmottes et nous essayons de les voir : nous sortons dans la rue, et nous cherchons. L'année dernière, nous sommes allés au centre hippique, poser des questions à la fille qui s'en occupe, elle avait fait une exposition du matériel, elle montrait comment ça fonctionne. Le grand-père de Noa est paysan, il a des vaches et nous sommes allés une journée, comment on s'occupe des vaches en hiver, en été, ce qu'elles mangent... nous essayons de mettre à profit au maximum ce que nous avons par ici. Quand nous avons travaillé sur la rivière, j'ai demandé à Miquel où aller pour être sûre qu'il y ait de l'eau parce qu'en été, beaucoup de ruisseaux sont secs. On a comparé avec les ruisseaux secs : si les ruisseaux sont secs, il n'y a que des pierres, les animaux sont morts : ça, ce sont des questions pour les enfants. C'est important qu'ils voient ce qui se passe.

C : Comment as-tu appris à travailler avec le territoire, avec la nature, tu as vu cela en formation ou non ?

A : Je pense que ce que j'ai fait en formation sur le travail en projet, ce type de travail alternatif, m'a aidé. Mais surtout, je demande de l'aide de spécialistes, je demande à des parents aussi, aux frères et sœurs, à tout le monde. Si tu fais un projet, tu ne vas pas être toute ta journée sur un ordinateur à regarder une rivière alors qu'il y a une rivière à côté ! C'est plus expérimental d'aller voir ! J'ai appris à faire des expériences avec les tout petits de l'école X et je fais pareil avec les petits d'ici. Nous faisons des expériences, nous observons directement...

C : Tu dois faire cela ou ça te plaît de travailler ainsi ?

A : Ça me plaît ! Je pense que ça me plaît mais je pense que c'est beaucoup plus clair pour eux, ils peuvent toucher, ils peuvent manipuler, ils peuvent faire des expériences. L'année dernière, nous avons travaillé sur l'eau, la neige, le brouillard... Nous avons fait beaucoup d'expériences, nous avons beaucoup manipulé, nous avons travaillé sur les différents états de l'eau, gaz, liquide, solide. Nous sommes allés à la cuisine, nous avons incorporé des colorants, c'était super clair. Les enfants ont questionné sur l'eau salée : est-ce que l'eau des rivières est salée ? Et la pluie, est-ce qu'elle est salée ? Moi, j'aime faire des expériences, c'est manière d'être et c'est aussi ma manière de faire. Quand j'étais enceinte, on a travaillé sur : comment naissent les personnes ? Ils ont suivi toute ma grossesse, nous avons demandé aux parents de l'expliquer aussi et à la fin, nous avons pu parler de sexualité, ils ont des questions là-dessus qu'ils ne posent pas et nous avons pu répondre, ce n'était pas

tabou. Une autre fois, nous avons parlé de la mort et là-dessus aussi ils avaient beaucoup de questions. Alors, ils posent des questions à la maison et on en parle en classe, que nous mourrons comme les animaux, ils ont tous vu des animaux mourir, ils ont été tristes, mais nous avons expliqué que le processus naturel de la vie, c'est naître, vivre et mourir. Et que chacun d'entre nous, nous allons mourir et qu'il faut se souvenir de manière positive de ceux qui sont morts.

C : Quand je t'écoute, je pense que tu fais changer ton métier tous les ans, non ?

A : Oui, mais pour moi, le changement est quelque chose de très positif. C'est comme une croissance. J'ai toujours dit aux enfants : je vous apprends des choses et j'apprends de vous. C'est un apprentissage commun. Et chaque chose sert à faire de nous quelqu'un de plus grand. C'est très positif. Ce n'est pas que j'aime le changement pour le changement, mais quand je vois que c'est positif, je suis contente et ça me fait travailler de manière plus active, ou plus positive.

C : Pour toi, quels sont tes grands objectifs en tant qu'enseignante, tes valeurs ? Qu'est-ce qui est vraiment super important pour toi ?

A : Je ne sais pas ! Je suppose que ce que je cherche pour les élèves, je pense que c'est pareil avec mes enfants d'ailleurs, c'est qu'ils deviennent des personnes qui s'entraident, qu'ils vivent dans un monde heureux, tranquille, sans avoir trop de peine, qu'ils soient autonome et qu'ils aient comme perspective qu'ils apprennent par eux-mêmes pour s'améliorer, qu'ils s'estiment eux-mêmes, qu'ils estiment leur travail, leur attitude.

C : Est-ce que, pour toi, l'école rurale est un espace de créativité, de liberté, est-ce que tu as l'impression d'utiliser cet espace pour être libre ?

A : Oui, je pense que oui. Il y a des moments que non ! Il y a des moments de travail systématique, des moments qui sont fixes. Et d'autres non. Il y a beaucoup de moments de liberté, je me sens super libre pour faire des choses et la créativité, ça vient petit à petit, parce que je viens d'une école avec une façon de travailler très systématique, toujours copier, jamais créer, élaborer, c'est ce que j'apprends ici, avec le travail avec les enfants. Je commence à être un peu plus créative.

C : Est-ce que tu crois qu'un élève d'ici sera un adulte différent de celui d'une école plus classique ?

A : Oui, je pense que oui ! Ils seront différents, je pense que pour eux, ce sera beaucoup plus facile de résoudre des situations conflictuelles, de manière autonome, parce que nous

passons du temps à leur apprendre à résoudre leurs problèmes et nous les enseignants, nous essayons pour les plus grands, qu'ils apprennent à prendre leurs responsabilités. Ici, très vite, ils sont très responsables des enfants plus petits, ils ont le sens de la responsabilité, du respect et c'est avec tout le village que nous faisons cette éducation. Ils sont plus libres pour décider, on ne leur dit pas : les choses sont comme cela et c'est tout.

Entretien Anna

Ecole de Lles

Novembre 2011

Anna est fille d'agriculteurs de Puigcerda.

C : Est – ce que tu peux expliquer ton parcours personnel, d'où tu es, quelles sont tes études et pourquoi tu as voulu devenir enseignante ? Et comment tu es arrivée jusqu'ici ?

A : Ça fait très peu de temps que je travaille ici, en Espagne, parce que je travaillais dans un autre pays : en Andorre. Et là-bas, je travaillais dans une école privée.

C : Mais avant, peux-tu raconter tes études ?

A : J'ai fait le cursus pour être enseignante à l'université de Vic. Pendant mes études, j'ai beaucoup aimé les écoles rurales parce que, j'ai choisi la pratique pour voir le monde rural. Et j'ai fait ma pratique comme itinérante ici, dans cette ZER.

C : Est-ce que c'est parce que tu es du milieu rural. Est-ce que tu connaissais l'école rurale ?

A : Oui, j'aimais bien, ça me plaisait. A l'université, on voyait une école de ville, grande, une école plus petite, sans contrat, privée et une rurale. On voyait les trois. Et nous avions un professeur à l'université qui faisait un séminaire sur l'école rurale pour nous préparer. Nous savions plus ou moins comment ça fonctionne. La pratique dure trois mois. Et les cours à l'université 6 mois. Dans le cursus, nous faisons des échanges avec d'autres universités et c'est dans ce cadre que j'ai fait ce séminaire. On pouvait échanger avec d'autres personnes. Quand j'ai terminé, je n'ai pas eu de travail. Alors, j'ai fait la maîtrise pour les enfants petits, pendant un an. Ensuite, je suis allée en Andorre pour passer un examen, je l'ai eu et j'ai travaillé 10 ans en Andorre. J'habitais à Puigcerda mais j'allais chaque jour en Andorre. Ensuite, j'ai connu mon mari, on travaillait dans la même école et ensuite, j'ai pris position sur la liste des postes ici.

C : Et comment était l'école d'Andorre ? Grande ?

A : Oui, très grande. Il y avait des enfants de trois ans jusqu'au secondaire. Il y avait 1000 élèves. Je travaillais comme spécialiste d'anglais, pour les cours infantiles et primaires. Avec le mouvement, j'ai eu beaucoup de chance, parce que j'avais demandé la Cerdagne et j'ai eu la Cerdagne. Pendant trois ans, j'ai travaillé à Alp. C'est une école non rurale parce que dans chaque classe, il y a quinze ou vingt élèves. L'année dernière, j'ai cherché à avoir une place

définitive dans le milieu d'ici. Mais je n'ai pas dit rurale ou non rurale. Sur la liste, j'étais n° 22 et le poste 22, c'était ici.

C : Tu étais contente de voir que tu pouvais travailler ici ?

A : Oui. Enfin, au début, quand j'ai vu ici, ça ne m'a pas trop plu, non pas à cause de l'école mais de la distance et de la route. Mais comme j'ai vu des collègues qui allaient beaucoup plu loin, j'ai pensé que j'avais de la chance. Mais il y a des choses qui me coûtent beaucoup parce que travailler avec cinq niveaux, c'est très compliqué. Pour moi, au début, maintenant, plus ou moins, je le contrôle mais au départ, ça m'a beaucoup coûté. En plus, c'est la première année qu'on travaille sans livres et c'est sûr, je n'ai pas non plus de points de références. Il faut que je cherche beaucoup de choses.

C : C'est beaucoup de travail ?

A : Oui, cinq niveaux et sans livres ! Moi, j'étais habituée à ce qu'il y ait des livres, tout le monde à la même page et tout le monde faisait la même chose. Maintenant, non. Il y a une chose qui est bien, c'est que tu apprends à travailler en manipulant plus, ou avec des choses que je n'avais jamais proposé, pour apprendre à additionner, en maths, c'est une autre manière de travailler que je n'avais jamais vue.

C : Et le projet, de la ZER, vivre dans les Pyrénées, est-ce que c'est la première fois que tu travailles comme ça ?

A : J'avais travaillé avec des projets mais pas obligatoires, c'était très différent. Chaque année, on faisait des petits projets, d'une semaine. Par exemple, on voyait que les élèves avaient du mal à apprendre à lire l'heure, alors on faisait le projet de l'horloge. Voilà, on faisait le projet de l'horloge pendant une semaine et c'est tout. Ici, non. C'est un projet qui doit être au niveau de chaque élève.

C : Alors, comment travailles-tu avec ce projet ? Qu'est-ce que tu fais avec les enfants ?

A : Nous avons d'abord travaillé sur une partie du projet, sur la marmotte. Actuellement, nous avons travaillé sur cette commune d'ici et de la commune, nous sommes passés au canton. Nous avons regardé les différentes communes de notre canton et j'ai vu qu'ils ne connaissaient pas bien des villages du canton. Donc nous étudions les villages et du village, nous irons à nouveau au canton, du canton à la région, au pays, à l'Europe et aux cinq continents. Là, pour l'instant, on est à la phase où ils apprennent les communes et le canton.

C : Cette manière de travailler, c'est nouveau pour toi ?

A : Oui, je n'ai jamais travaillé comme ça.

C : Comment tu apprends à travailler comme ça ?

A : C'est un projet où il n'y a pas de matériel : j'ai acheté un livre sur le projet. Et il y a Isabel qui a fait une formation sur le projet et qui m'aide pour mettre en pratique. Et puis, il y a les questions des élèves. Les élèves posent des questions et à partir de là, j'essaie d'enseigner. En anglais, je prépare quelque chose et je le fais. Là, avec le projet, tu ne peux pas préparer les choses. Tu prépares jour après jour, d'après les questions des élèves. Je ne pensais pas qu'ils ne savaient pas les noms des villages, des montagnes. Tu ne peux pas préparer semaine par semaine. Tu ne peux pas avoir d'organisation. Moi, j'ai besoin d'avoir une organisation, de préparer, travailler comme ça, je ne peux pas. Au début, j'ai pensé que j'allais partir de là. Maintenant, je ne sais pas, j'ai besoin de choses contrôlées.

C : Est-ce qu'il y a un inspecteur, d'autres personnes pour t'aider ?

A : Seulement les collègues de la ZER. Si tu leur demandes, ils vont t'aider.

C : C'est facile de demander ?

A : Oui, c'est très bien et avec Isabel aussi, c'est très bien. Ils t'expliquent ce qui s'est passé les années précédentes et donnent des conseils pratiques.

C : Et comment s'est passé le contact avec les élèves ?

A : Au début, j'ai trouvé qu'ils avaient des problèmes d'attitude. J'ai pensé qu'ils essayaient de me tester parce qu'ils ne me connaissaient pas. Mais maintenant, j'accepte comment ils sont et je m'adapte. Au début, je les avais mis tous ensemble en pensant que c'est une école rurale. Une semaine et je me suis rendue compte qu'il fallait les séparer. Au début, tu essaies d'une manière et quand tu les connais un peu, tu dis, non. Nous changeons : lui ici, lui là.

C : Et sur la culture des enfants, est-ce que le fait d'être de Puigcerda t'aide à connaître la culture d'ici ou non ?

A : Je suppose que ce n'est pas très différent entre Puigcerda et ici, il n'y a pas beaucoup de changements. Il y a des choses qu'ils disent, comme je suis d'ici, je le comprends. La fille qui vient le mercredi, elle dit : « comment peut-on faire comme ça ? » Une forme de penser et des choses qu'ils t'expliquent, je le comprends mais pas tout. Les gens d'ici, je ne les avais pas rencontrés.

C : Tu penses que c'est plus facile pour une nouvelle instit si elle est d'ici que si elle vient d'ailleurs ?

A : Je crois que ça dépend de ta manière de penser. Il y a des instits, qui sont venues ici, qui ne savaient rien de la vie ici et qui au bout de quelques mois, voulaient repartir. Mais si tu viens de l'extérieur et que ça te plaît de travailler dans une école comme ça, si tu aimes... . Je suppose que si tu viens là et que tu ne veux rien savoir du village, ça se passera très mal.

C : Comment s'est passé ta rencontre avec les parents ?

A : Jusqu'à maintenant, très bien. Il n'y a aucun problème. Si un parent a quelque chose qui ne lui plaît pas, ou qu'il pense à quelque chose pour améliorer, nous parlons. Et si nous pouvons le faire, nous le faisons.

C : Le fait qu'ils rentrent comme ça facilement dans l'école, ça ne te gêne pas ?

A : Non. Il y a toujours quelqu'un qui vient amener un goûter, l'accordéon pour la musique... Tu ouvres la porte et voilà. C'est une petite école. Je suppose que c'est pour ça que ça se passe ainsi.

C : Comment tu te sens ici ? Tu as un sentiment de liberté, de choisir la pédagogie que tu veux ou non ?

A : Je pense que chaque enseignant a sa liberté. Mais pour autant, tu ne peux pas faire ce que tu veux. Il y a une « ligne » pédagogique et une méthodologie de l'école. Tu dois la suivre un peu. Si on se réunit et qu'on décide faire des choses, tu ne peux pas venir là et ne pas la faire. Je me mets dans la ligne méthodologique et après, là-dedans, je fais comme nous avons dit. Tu vois, l'année dernière, le groupe des maîtres a décidé de travailler sans livres parce que c'est mieux, je dois m'adapter. Je dois m'adapter à la « ligne ». S'ils ont fait ça, c'est parce qu'ils ont vu qu'avant, ça ne fonctionnait pas.

C : Est-ce que tu crois que les parents veulent une pédagogie particulière, une manière de travailler ?

A : Il faut expliquer. Si tu dis aux parents que sans livres, c'est mieux pour travailler avec tous les niveaux, ils le comprennent. Ils veulent voir les productions de leurs enfants. Si tu ne leur dis rien, qu'ils ne voient rien, ça, ils ne le comprennent pas.

C : Comment utilises-tu le milieu, la nature, dans ton travail ?

A : Par exemple, sur le projet « vivre dans les Pyrénées », nous avons fait une sortie pour voir les marmottes, on peut en voir ici, des marmottes, dans cette commune. Nous sommes aussi sortis pour peindre directement le paysage, pour faire une observation naturelle. Toujours si c'est possible, on sort pour travailler un sujet, pour l'observer. Nous sommes allés dans une ferme pour voir la production du lait.

C : Et des gens du village, des gens âgés par exemple pour l'histoire du village...

A : Oui, nous y avons pensé parce que le grand père de Martina et Maria est écrivain. Il habite ici. Il a écrit des livres de contes d'ici. On a pensé qu'il pourrait venir en parler. Je ne connais pas bien les gens mais toujours, si on connaît des gens qui peuvent venir et nous aider oui, expliquer des choses.

C : Est-ce que tu commences à connaître un peu les gens ?

A : Oui, grâce aux fêtes, c'est là que tu connais les gens. Aussi, les gens qui viennent chez le médecin (salle d'attente dans la classe), tu les connais un peu. Il y a quelques familles qui connaissent ma famille. Ils disent : Ah, tu es la fille de...

C : Es-ce que ça te gêne, tu préférerais que personne ne connaisse ta famille ?

A : Oui, je suis qui je suis, je préférerais qu'on ne me voie pas comme la fille de...mais comme je suis. Ça s'est beaucoup produit à Alp, puisque c'est à coté de Puigcerda. Et tous les gens disaient : Ah, tu es la fille de... Ici, ils ne me connaissent pas tant, seulement quelques personnes. Je suis comme je suis et pas parce que je suis de la famille X. C'est séparé et c'est très bien.

C : Qu'est-ce que tu penses des changements de ton métier entre celui que tu faisais à l'école d'Andorre et celui que tu fais actuellement ici ?

A : C'est très différent. Il me semble que ce n'est pas le même travail. Dans les grandes écoles, tu fais le programme, tu ne fais pas de choses très concrètes. Et ici, tu t'adaptes au jour le jour. C'est totalement différent : c'est blanc et noir.

C : Quelles sont les compétences les plus importantes pour faire ton travail d'aujourd'hui ?

A : ici, il faut être maître par vocation. Si ça ne te plait pas d'être instit dans une école comme celle-là, ça peut se passer très mal.

C : Pourquoi la vocation, c'est plus difficile ?

A : Je crois que faire ce travail sans l'aimer, ici, il y a tant de niveaux, tant de travail, tant de choses différentes que si tu n'as pas la vocation, ça se passe très mal. Ce n'est pas une question de compétences professionnelles. Là-dessus, je ne sais pas que te dire.

C : Il n'y a pas besoin de compétences pour pouvoir s'adapter ?

A : Non, il faut que ça te plaise.

C : A Barcelone, tu sais, il y a ce master « développement rural et éducation » avec beaucoup de sociologie rurale, de connaissances sur la ruralité, l'école rurale. Est-ce que tu crois que c'est important de connaître tout ça pour travailler ici ?

A : Il y a des choses qu'il faut connaître pour travailler ici : de même que si tu travailles à Barcelone dans une école, il y a des choses de la vie de Barcelone que tu dois connaître. Oui, il y a des choses spécifiques de la manière de penser, de la culture. Et aussi que les enfants sont très lents. A Barcelone, ils vont plus vite qu'ici parce que la vie est plus rapide. Ici, ils prennent l'ordinateur tranquillement, travaillent à leur rythme. Ici, les enfants vont jouer sur la place du village comme récréation, c'est la cour de l'école. Ce sont des choses qui sont totalement impensables à Barcelone.

Et tout ce qui est culturel, ici, ils n'ont que la télévision pour voir des films. Ici, il faut aller à Puigcerda pour aller au théâtre, voir des expositions. Ils n'y vont pas tous. Si on n'y va pas avec l'école, ils n'y vont pas.

C : Tu crois que les enfants d'ici sont « pauvres » culturellement ?

A : Ici, dans cette école, il y a quelques familles qui ne vont pas voir des choses à cause du travail. Mais en général, non. Car ce sont des familles qui se préoccupent beaucoup de l'éducation. Le plus possible, ils emmènent leurs enfants voir et faire des choses. Par exemple, tous les jeudis, à la Seu d'Urgell, il y a un cours de peinture et beaucoup d'enfants y vont.

C : Est-ce que tu peux comparer le niveau scolaire des enfants d'ici et ceux des grandes écoles que tu as connues. Est-ce que tu vois des différences ?

A : Ça dépend, parce que le niveau ne dépend pas tellement de l'école mais des enfants. Il y a des groupes d'enfants différents. En ce moment, on a un groupe qui a un bon niveau intellectuel.

C : Que proposerais-tu pour améliorer la formation des maîtres en écoles rurales ?

A : Je pense surtout à la formation professionnelle : par exemple avec le tableau digital, il faut une formation pour s'en servir. J'ai eu des cours là-dessus. Je cherche à faire aussi un master de pédagogie parce que quand tu rencontres un enfant qui a beaucoup de difficultés, tu ne sais pas quoi faire et la formation n'en parle pas. Comment tu peux l'aider ? La formation est une clé. Il faut se former tout le temps quand on est maître. Il faut essayer d'en faire un peu chaque année.

C : Et sur le travail en classe multi niveaux ?

A : Je crois qu'il faut le vivre, il faut le faire. On peut t'expliquer plein de choses c'est bien joli mais quand tu te retrouves dans la classe, il faut l'expérience. Quand je suis venue ici en juin,

je me suis rendue compte qu'il y avait plein de choses qui n'étaient pas aussi jolies qu'il me paraissait.

C : Et que comptes-tu faire l'année prochaine ?

A : Je suis nommé ici. Mais je ne sais pas si je veux rester là. Pour l'instant, je n'ai pas d'enfants, mais je voudrais en avoir et me rapprocher de chez moi. Il y a beaucoup d'écoles rurales près de chez moi. Je devrais pouvoir aller dans une école rurale plus près de chez moi. Mais ça dépend des places.

Discussion libre, reprise de l'enregistrement

A : Les gens des résidences secondaires, la manière de penser des gens d'ici, tout ce qui est rural leur plait : les choses d'avant, faire des conserves comme avant. Moi, vivre à Barcelone, ça ne me plairait pas. Si je veux aller au théâtre, j'y vais. Mais je ne veux pas y vivre. Ce n'est pas une manière de vivre qui me plait. Tu peux en avoir besoin pour l'hôpital, des spécialistes, mais ne pas y vivre. Moi, j'aime la liberté et l'environnement naturel.

C : Et tu penses que l'école rurale est un espace de liberté et de créativité ?

A : Oui ! Totalement. Tu peux sortir faire une activité, des manipulations à l'extérieur. Mais tu as plus de travail ici ; avec plusieurs niveaux, mêmes si tu as moins d'élèves. Tu travailles plus avec 7 élèves de niveaux différents que 20 qui font la même chose. Ici, si tu prépares une évaluation, par exemple de maths, tu en fais quatre des quatre niveaux différents. Et pour préparer, c'est beaucoup plus compliqué.

Entretien Esperanza

Ecole de Martinet

C : Est-ce que tu peux me décrire ton parcours personnel et professionnel, d'où tu es, les études que tu as faites et comment tu es arrivée jusqu'ici ?

E : Je ne suis pas d'ici, je suis de Barcelone. En tant qu'élève, je suis allée dans une grosse école, avec deux classes de chaque niveau, c'était une école privée et j'ai fait mes études à Barcelone. Mes parents sont à Barcelone, j'ai fait tout le cursus à Barcelone. A la fin de mes études, je suis venue vivre ici.

C : Pourquoi as-tu décidé de venir vivre ici ?

E : Parce que j'ai de la famille ici, mes grands-parents étaient d'ici, ils habitaient Montella, ils sont morts maintenant. Moi, je n'habite pas Montella, j'habite à Bellver. Je suis venue ici chaque été et moi, ça me plaisait plus de vivre dans un petit village qu'en ville. Et à la fin du cursus à l'université, j'ai dit : maintenant, c'est le moment ! Et je suis venue vivre ici. Ce qui s'est passé, c'est que quand j'ai commencé à travailler, il y a 17 ans, j'ai débuté dans le rural mais comme itinérante. Je faisais la gymnastique, ici dans la ZER. Après, quand j'ai postulé sur la liste des fonctionnaires, j'ai changé, j'ai travaillé à Puigcerda, dans une très grosse école puisqu'il y avait quatre classes du même niveau. C'était complètement différent de ce que nous avons ici. Ensuite, j'ai travaillé au centre de ressources. Ici, en, Catalogne, comme les écoles rurales n'ont pas la possibilité d'avoir beaucoup de ressources, au niveau des livres, du matériel, de l'audio-visuel, se sont créés des centres, qui s'appellent « centres de ressources » qui peuvent te fournir ce dont tu as besoin. Il y a aussi des cours pour les professeurs, on organise des réunions pour travailler avec les enseignants, il y a différents types de fonctionnement. Enfin, c'est ça, la fonction principale. Et là, j'ai travaillé durant une année. Et ensuite, je suis venue ici il y a trois ans.

C : Comment tu as perçu l'école rurale au début de ton travail d'itinérante ?

E : Au début, un choc ! Quand j'ai fait mes études d'enseignants, l'année des stages pratiques, je suis allée dans une école rurale. J'avais déjà cette idée de venir travailler ici. Et ce stage pratique, je l'ai fait dans l'école de Montella. J'avais déjà cette idée de l'école rurale, comme une classe avec des enfants d'âges différents. Mais quand tu dois travailler réellement avec des enfants d'âges différents, tu te rends compte que c'est assez difficile, par exemple de faire de la gymnastique avec des enfants de 6 à 12 ans. C'est difficile

d'enseigner à des enfants d'âges différents, de trouver des activités qui s'adaptent aux enfants que tu as. Ici, tu as un nombre d'élèves, tu vas à Prats, c'est un autre nombre avec des âges différents, ça fait un autre groupe, ça ne coïncide pas avec une autre école. Il faut continuellement que tu t'adaptes au moment, au groupe, à la situation que tu as. A l'intérieur de la classe, c'est différent. C'est-à-dire, l'avantage que je vois à l'école rurale, à l'intérieur de la classe, c'est que tu dois t'adapter continuellement au niveau de chaque enfant. L'enfant qui a un bon niveau et qui peut avancer, tu peux lui permettre d'avancer. Et un élève qui a plus de difficultés, tu peux être là et travailler, travailler au niveau de cet enfant. Même dans le même niveau de classe, chaque élève est dans son niveau de travail. C'est l'avantage de l'école rurale.

C : Ça a été une difficulté pour toi de travailler comme cela, avec tous ces niveaux et ces âges différents ?

E : Tu sais, je pense que la difficulté, c'est le nombre de niveaux que tu as.

C : C'est une difficulté ?

E : C'est sûr. Par exemple, si tu n'as que deux niveaux, tu peux t'adapter facilement. Mais il y a des classes, où il y a le cycle infantile et des élèves de primaire, de 6 et 7 ans. Là, c'est sûr que c'est difficile. Plus que le nombre d'élèves, la difficulté est le nombre de niveaux différents que tu as.

C : Et toi, ici dans ta classe, tu as combien de niveaux ?

E : Moi, j'ai trois niveaux. Ça va bien. Avec trois niveaux, tu peux bien travailler.

C : Au début ici, est-ce que ça a été une difficulté, ces trois niveaux ?

E : Pour moi, la difficulté, c'est que tu dois beaucoup planifier, tout planifier. C'est-à-dire, quand tu commences la journée, il faut que ce soit clair que les plus jeunes vont faire ce travail, qu'ils vont le faire seuls, que ceux de 6 ans vont faire un travail où ils auront besoin de mon aide et que les plus grands feront un travail qu'ils pourront faire plus ou moins seuls. Chaque moment de la journée doit être beaucoup planifié comme cela. Si tu ne planifies pas, tu ne peux pas contrôler la situation.

C : Est-ce que tu penses qu'il y a d'autres différences dans le travail en école rurale et ailleurs, des différences autres que la gestion des différents niveaux : par exemple, plus de travail avec le territoire, un rapport différent aux parents ?

E : Oui, tu peux profiter de plus de choses, c'est plus facile. Le travail avec les parents, il y a beaucoup plus de connexions, tu peux avoir un dialogue quotidien avec les parents, c'est

beaucoup plus facile de leur demander : nous avons besoin d'informations sur ce thème précis. Les parents de cette classe répondent à la perfection, ce sont des parents qui collaborent beaucoup. En ce qui concerne l'environnement, tu peux dire : on va travailler sur ... On part tous au magasin pour acheter. Dans une classe plus grande avec 25 élèves, je ne pourrais pas aller seule au magasin. Oui, il y a beaucoup de choses qui sont beaucoup plus faciles à faire.

C : Comment as-tu eu l'idée de travailler différemment, comment as-tu appris ? Ce n'est pas ce que tu as appris en formation ?

E : Je suis autodidacte ! J'apprends de jour en jour ! J'apprends beaucoup des collègues des autres écoles, des jeunes enseignants, par exemple, ce trimestre, nous sommes en train de nous réunir, ceux des classes infantiles et du primaire initial. Ces réunions, la plupart du temps, nous les faisons à partir de la décision de faire un travail en commun, dans toutes les écoles de la ZER et souvent, c'est : « je ne sais pas comment travailler avec ce type d'activités, comment vous faites, vous ? » Chacun dit ce qu'il fait. Ça peut servir à t'améliorer. Une autre fois, c'est quelqu'un d'autre qui demande et parfois, tu sors en te disant : bon, pour moi, ça fonctionne bien ! Ou bien, tu te dis, non, cette façon de faire, je ne peux pas la faire. Voilà, plus ou moins, c'est comme cela que ça marche.

C : Est-ce que tu penses qu'il est possible de travailler ici, avec ces enfants, avec ces parents, d'une manière très classique, très académique ?

E : Possible, oui, mais bien, non !

C : Les parents seront d'accord avec n'importe quelle façon de faire des enseignants ?

E : Chaque parent a sa manière de penser, certains très académiques, d'autres plus « manipulatifs », mais bon, ils s'adaptent assez à ce qui est décidé au niveau de l'école.

C : Est-ce que tu penses que tu as une réelle liberté de choisir ta manière de travailler ?

E : Par exemple, cette année, nous avons changé la méthodologie. Quand nous avons expliqué que nous changions de méthodologie aux parents, sur le moment, ils ont demandé : est-ce que ça va fonctionner, vous êtes sûrs ? Et puis, maintenant, ils voient que c'est réellement positif. Maintenant, personne ne vient demander si nous sommes sûrs que c'est bien. Apparemment, tout le monde s'est conformé à ce que nous avons mis en place. Ils voient que les enfants apprennent autant ou mieux, ils ne s'opposent pas à notre manière de travailler.

C : Est-ce que ce sont les mêmes compétences de travailler avec cette nouvelle méthodologie que comme avant, est-ce qu'il faut construire de nouvelles compétences ?

E : Oui, ce sont les mêmes compétences : c'est-à-dire que tu dois arriver au même résultat.

C : C'est plus un objectif qu'une compétence, non ?

E : Oui, c'est vrai, l'objectif est le même. Le chemin pour l'atteindre, c'est ça qui est variable.

C : Pour toi, ce ne sont pas des compétences d'enseignants, de savoir travailler en projet... ?

E : Non, pour moi, les compétences, c'est l'objectif final, c'est ce que les élèves doivent savoir.

C : Quelles sont pour toi, les principales qualités qu'un enseignant en école rurale doit avoir ?

E : Savoir travailler avec la diversité des élèves et savoir s'adapter à chacun d'entre eux. Pour moi, le plus important, c'est savoir s'adapter à la maturité de chaque élève, savoir travailler au niveau de chacun, pas tous du même âge.

C : Savoir travailler avec la méthodologie de projet, pour toi, c'est quoi, c'est une qualité ?

E : Pour moi, ce n'est pas le plus important. Non ! Le plus important, c'est que chacun puisse aller à son rythme.

C : Avec ta fonction de directrice, est-ce que tu as beaucoup de relations avec le village ou non ? Est-ce que tu as un rôle particulier pour le village, un rôle de développement ou non ?

E : Etre la directrice d'un centre si petit, je pense qu'en réalité, il n'y a pas beaucoup de différences entre le rôle que je peux avoir moi, la directrice et Gemma qui n'est pas directrice. En réalité, le titre de directrice, ça n'a rien à voir avec le titre de directeur d'un centre important. Le directeur a alors un rôle plus remarquable. Ici, les relations que tu peux avoir avec les gens du village, je pense que ce sont les mêmes, que tu sois enseignante ou directrice.

C : Est-ce que tu penses, alors, que vous, les enseignantes, vous avez un rôle de développement du village ?

E : En partie, oui. Ici, dans cette école, pendant de nombreuses années, les enseignants ont changé chaque année. L'école avait des difficultés parce qu'à chaque fois, un professeur nouveau, ça voulait dire des mois d'adaptation, avec les enfants, avec les parents, les enseignants ne connaissaient pas les traditions, les habitudes. Souvent, les trois enseignantes changeaient. Et cela a provoqué une rupture avec ce que représentaient les enseignants pour le village. Une personne qui arrive ici, fait une année scolaire et s'en va, ça

n'a pas la signification d'enseignant pour les gens du village. Maintenant, Gemma, ça fait sa cinquième année, moi, c'est la troisième. Alors, la fonction d'enseignant redevient ce qu'elle doit être dans le village, dans la communauté éducative, un rôle important pour ce qui est la façon de penser ou de travailler à l'école. Oui, c'est surtout au sein de la communauté éducative. Pour les autres personnes du village, encore aujourd'hui. Avant, c'était très important, le maire, l'instituteur et le curé! Actuellement, non. Seulement pour la communauté éducative : parents, enfants.

C : Quel est le rôle des parents à l'école : ils viennent en classe pour t'aider à faire lire les enfants, ou c'est pour des actions d'animations de l'association des parents d'élèves ?

E : Dans la classe, non ! Je demande la collaboration des parents pour faire une activité manuelle, ou bien par exemple, nous avons les enfants du boulanger et nous avons été voir comment on fait du pain, les actions sont de ce type. Ce qu'ils peuvent venir apporter à l'école, ils viennent ici, pour expliquer, si un père est charpentier, il peut venir expliquer ce que c'est qu'une charpente, son métier ou d'autres choses. Ou si une personne raconte bien, elle peut venir raconter une histoire, dire un conte et nous, nous pouvons aller voir ce que fait une personne...

C : Si un parent le demande, est-ce qu'il peut venir, rester un peu dans la classe pour voir comment tu travailles ou non ?

E : Nous n'avons pas eu le cas, personne ne l'a demandé mais de mon côté, il n'y a aucun problème.

C : Comment fais-tu entre ta vie personnelle et ta vie professionnelle ? Est-ce qu'il y a par exemple des parents qui sont tes amis ou bien, est-ce que tu sépares ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?

E : Dans des villages aussi petits, tout le monde se connaît. Quand je suis venue travailler ici, tous les parents me connaissaient. Une relation minimale existait. A partir de là, il peut y avoir avec quelques parents de l'amitié, pas de l'amitié comme avec mes amis mais des personnes avec lesquelles on fera des repas. Et puis il y a des parents avec lesquels nous sommes, pas directement de la même famille mais avec lesquels j'ai un lien de famille. Parfois, quand c'est l'anniversaire d'un membre de la famille, nous nous rencontrons.

C : c'est un problème pour toi d'avoir de ne pas avoir de limite stricte entre ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?

E : Non ! Les parents savent que quand je suis à l'intérieur de l'école je suis comme ça, de cette façon là et à l'extérieur, j'ai un autre rôle.

C : Tu connais bien cet endroit parce que tu l'as connu étant petite, est-ce que ces connaissances du territoire t'aident pour ton métier d'enseignante ici ou pas ?

E : Oui !

C : Et comment ?

E : Pour tout ce qui concerne le milieu naturel, les connaissances sur la situation géographique, le nom des lieux, animaux des alentours, c'est sûr que tu peux les apprendre. Mais moi, tout ça, je le sais depuis que je suis petite, y compris la manière d'être des gens, la manière de penser, tu peux en tenir compte.

C : Est-ce que c'est important aussi dans ton travail avec les enfants ?

E : Je crois que souvent, ça te facilite beaucoup le travail. Connaître les habitudes, la manière d'être d'ici...

C : Comment la formation peut-elle aider les jeunes enseignants à avoir les connaissances importantes pour travailler dans un lieu et quelles sont les connaissances importantes ?

E : C'est important de dire que ça t'aide à travailler même à l'intérieur de la classe, un meilleur contact avec les enfants, ça te facilite le travail, mais je ne crois pas que ce soit un pré requis indispensable. Je pense que si tu viens travailler comme professeur dans une école rurale de Tarragona, tu peux le faire également.

C : Sans connaître le milieu ?

E : Oui, sans connaître le milieu, c'est-à-dire, tu auras des difficultés que tu n'auras pas ici parce que tu connais, mais l'enseignement, tu pourras le faire de la même manière.

C : De la même manière ?

E : Euh , le résultat ne sera pas le même. Tu vois, ces connaissances de la zone sont importantes, il te manquera des choses à perfectionner si tu es dans un endroit que tu ne connais pas.

C : Une personne de Barcelone, par exemple, qui vient travailler ici, est-ce que tu penses qu'il faut qu'elle cherche à connaître le territoire ou elle peut ne pas le faire ?

E : Je pense que plus tu as des informations sur le milieu, informations de tout type, des choses sur la culture, sur les relations des gens, toutes ces informations, c'est super positif. Plus tu en as, mieux c'est. Mais je dis que ce n'est pas indispensable ! Bien sûr, c'est plus

facile d'avoir des relations avec les parents, avec les gens si tu connais un peu leur manière de penser.

C : La question est aussi de savoir comment le territoire a un impact sur la manière de travailler des enseignants, s'ils ont réellement toute liberté ou non ?

E : Oui, je me sens libre. Si on compare par exemple avec Puigcerda, il fallait que je fasse absolument la même chose que mes collègues, on décidait à la majorité et ensuite, tu le fais. Ici, c'est très différent. Ici, c'est moi qui décide et Gemma décide dans sa classe.

C : Est-ce que tu utilises cette possibilité de créativité, cette liberté ?

E : Autant que je le peux. Je pense que oui ! Tu vois, je dis, tiens, on peut aller voir ceci et on y va. Dans un autre endroit, il me faudrait cinq autorisations ! Dans une grosse école, il y a beaucoup plus de monde à coordonner, ici, c'est beaucoup plus facile à faire.

C : Dernière question, est-ce que tu as des projets, des choses que tu as envie de faire les années prochaines ?

E : Continuer dans le même chemin, rester ici, dans cette école, travailler au mieux avec le groupe que j'ai, parce que, chaque année, le groupe change, peut-être, je changerai de niveau, c'est ce que j'envisage.

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu veux améliorer ?

E : C'est ce qu'on a dit au début : on a changé la méthodologie et je crois que j'ai besoin de lire beaucoup, chercher des informations, parce qu'il y a des choses que je ne sais pas mettre en œuvre. Il me manque encore de lire, de demander aux collègues des informations, des ressources. Ça me plaît de travailler comme cela, avec un projet, sans livres... mais je crois que je me sens perdue, je suis tirée d'un côté et de l'autre. J'ai l'impression de ne pas tout faire, je ne suis pas sûre...

Entretien Gemma

Ecole de Martinet

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours personnel, d'où tu es, les écoles que tu as connues en tant qu'élève, ta formation...

G : Moi, je suis enseignante d'éducation spécialisée, parce que, quand j'ai voulu être enseignante en école rurale, il n'y avait pas de formation. Et ça ne me plaisait pas : un maître et tous les élèves en train d'écouter ! Ce n'est pas pour moi. En fait, j'ai commencé à travailler sur du volontariat du temps libre et j'avais beaucoup d'enfants de l'éducation spécialisée. Et j'ai vu que ça me plaisait, alors, j'ai fait « éducation spécialisée ».

C : Mais encore avant ? Quand tu étais enfant ?

G : Je viens de Barcelone. Mais les dix années avant de commencer les études d'enseignante, j'ai travaillé, enfin, c'est là que j'ai fait « volontaire du temps libre ». C'est de là que j'ai choisi de faire enseignante en éducation spécialisée. Ensuite, mon premier travail d'enseignante, c'était dans une école de 1000 élèves. Et dans cette école, j'étais enseignante en éducation spécialisée. Alors, en travaillant, je me suis formée comme psychopédagogue, aussi. C'était un master, ça a duré deux ans et demi. C'était très différent, c'était une école très traditionnelle, ça ne me plaisait pas. Alors, j'ai travaillé avec des enfants, des jeunes de 16 à 21 ans, qui... enfin, il y avait deux types : des jeunes très déficients, mais dont les parents s'intéressaient beaucoup à leur travail, à leur formation. C'était un groupe de niveau très bas. Et un groupe très important de jeunes, 35 jeunes, qui arrivaient du collège révoltés, des jeunes qui ne suivaient pas le rythme, qui avaient des parents en prison, avaient des parents qui ne pouvaient pas les aider, type Josep, type Manu, enfin, non, Manu, c'est un peu différent. Avec ces jeunes, on essayait de leur apprendre la lecture, des mathématiques et c'est tout. C'était la partie la plus importante du travail. Je suis restée 10 ans dans cette structure. Et de là, je suis venue ici.

C : Pourquoi, au début, tu avais envie de travailler en école rurale, tu ne la connaissais pas ?

G : Oui, mais je suis venue ici pour la montagne !

C : Tu m'as dit qu'au départ, tu voulais être enseignante en école rurale mais que tu ne l'as pas fait parce qu'il n'y avait pas de formation spécifique. Pourquoi cette envie ?

G : C'est parce que j'ai lu un livre, sur une institutrice pendant la guerre civile, en école rurale, qui allait dans différents villages, je me suis dit : ça, c'est pour moi !

C : C'est à partir de la lecture d'un livre !

G : Oui et aussi pour le contact avec les enfants, toujours ! Alors, je suis venue ici et là, les choses ont changé parce que, pour faire mon travail d'éducation spécialisée, il fallait que j'aille à la Seu d'Urgell ou à Puigcerda. Et c'était très difficile. Il n'y avait rien là où je cherchais et j'aimais beaucoup ce travail d'éducation spécialisée. Alors, j'ai postulé pour travailler à l'école publique. Là, j'ai eu le choix, ou bien de l'éducation spécialisée comme psychopédagogue ou éducation primaire. A ce moment-là, il y avait beaucoup de place d'éducation primaire et je me suis dit que pour moi, avec mes enfants tous petits et comme l'école rurale me plaisait, j'ai choisi l'éducation primaire. Alors, ma grande surprise, ça a été quand j'ai mis mes enfants à l'école rurale, je me suis rendue compte que chacun travaillait avec son livre, tout seul, tous les jours.

C : Ce n'était pas ce que tu imaginais sur l'école rurale !

G : C'est sûr ! Entre ma représentation de l'école rurale et là, comment elle était ! Moi, je voyais des choses plus actives, des coins de travail. En éducation spécialisée, avec peu d'enfants, on avait fait une maquette. Là, il y avait six élèves, je pensais qu'on pouvait travailler de manière plus active, non ! Mais, là, un élève de son niveau avec son livre, il ne pouvait pas partager ses connaissances avec personne. Et je crois que les connaissances s'apprennent plus et mieux, plus en quantité et plus en qualité si on peut partager avec quelqu'un et discuter. Dans une classe où tous les élèves ont le même âge, le professeur va courir auprès d'un, auprès de l'autre. Mais un seul enfant avec un seul livre, pour moi, c'est triste, il est seul avec son livre. Pour moi, ça a été terrible de me rendre compte de ça. Bon, c'était il y a cinq ans, une autre maîtresse, c'était autre chose. Et quand j'ai postulé pour un poste, moi qui étais enchantée de travailler dans une école rurale, avec mon idéal je me suis dit que je m'étais trompée totalement. Enfin, je voulais travailler avec des projets, avec des coins, sans livres. Et je suis venue ici. Et ici, c'était pareil, les livres, chacun avec son livre, les élèves assis qui faisaient ce qu'on leur disait de faire. Quand j'ai pris cette classe, je leur ai dit : vous pouvez parler, vous pouvez discuter, c'était une autre conception. Je ne sais pas si elle est meilleure ou pire, mais c'est la mienne !

C : Tu travaillais avec ces méthodes en éducation spécialisée ?

G : Oui. Je travaillais avec un livre de Rebecca Wild sur l'école de Pestalozzi, ça me semblait une bonne manière de travailler. Ça me plaisait beaucoup comme façon de travailler parce que c'était beaucoup plus créatif. Je pense, qu'au final, les élèves s'adaptent à tout, ceux qui

vont bien, qui ont des familles qui vont bien, ils s'adaptent à tout. Mais des enfants comme Manu, comme Josep, eux, ne peuvent pas s'adapter à tout. Et ces enfants, dans des écoles super rigides, seront perdus.

C : C'est important pour toi de travailler pour tous les élèves, pas seulement pour les meilleurs ?

G : C'est le plus important ! Chaque enfant a droit à ce qu'on respecte son rythme. Tu vois Marc, qui est un enfant super, je ne dois pas le freiner. S'il peut faire plus que son niveau, pas de problème. Et si Josep avance petit à petit, il a le droit qu'on respecte ce rythme. Ce qui s'est passé avec Cerc, à qui on a imposé un niveau loin de ses capacités, qu'est-ce qu'il a fait, sa solution : ne pas travailler. C'est terrible, non ! Enfin pour moi ! Je pense par exemple, que le rythme pour apprendre la division est très variable : Marc peut comprendre comment diviser, pour d'autres, ils comprennent la mécanique mais ils ont besoin de manipuler beaucoup pour comprendre. Je crois que c'est bien qu'on aille dans ce sens, dans la ZER.

C : Tu crois que tous les enseignants de la ZER partagent ton point de vue ou bien, c'est ta vision des choses et petit à petit, ça devient le point de vue de toute la ZER ?

G : Je ne sais pas, je pense que c'est la vision de Nùria. L'année dernière, avec Nùria, on a vu une école qui faisait tout en manipulant. On y a passé une semaine, on a fait une sorte de stage pratique. Pour moi, ça a été important de le voir de l'intérieur, pas avec des vidéos. Je crois que les enseignants cherchent aussi cette manière de travailler. Je crois que petit à petit, on peut faire des petits changements. Tu sais, pour la ZER, je ne suis pas très importante ! C'est Nùria qui est importante, elle est là depuis de nombreuses années, son opinion compte beaucoup, mais la mienne...

C : La ligne méthodologique de la ZER, c'est seulement l'idée de Nùria ?

G : Tous, nous travaillons beaucoup en primaire pour travailler dans cette ligne. Nous discutons beaucoup, nous approuvons cette ligne.

C : Du coup, est-ce que tu te sens libre de travailler comme tu le veux ?

G : ... Oui... Enfin, maintenant oui, avant non ! Parce que je ne travaillais pas comme je le voulais. Je pense que, quand il y a une ligne générale de travail, tu dois t'adapter un petit peu. C'est-à-dire, c'est important que Nùria, comme directrice, détermine une ligne méthodologique pour toutes les écoles. Si par exemple, une enseignante arrive dans une école et s'il n'y a rien, par de ligne de travail, pas de méthodologie... S'il y a une ligne méthodologique et si un enseignant arrive, on peut lui dire : ici, on travaille ainsi. Avant, ça

n'existait pas dans la ZER. Cela fait deux ou trois ans que nous essayons de construire cette méthodologie commune. C'est important. Mais, je me sens libre de faire ce que je veux, mais je pense qu'il est bon et ça me plaît, que nous soyons un peu d'accord, non ! Par exemple, hier, nous avons discuté du modèle ... Miquel s'est opposé, il disait : ça ne me plaît pas. Mais je pense qu'il faut continuer à construire des choses communes pour nous tous. Sinon, les enseignants en école rurale peuvent se sentir très seuls, parfois, non ! Si on ne peut pas partager... par exemple, avec Nùria, nous avons discuté de notre programme d'évaluation avec l'ordinateur, parce que nous le faisons ensemble. L'année dernière, je lui ai dit, tiens, je te donne ça et elle, elle m'a donné des choses qu'elle avait préparées. C'est très bien parce que nous avons des visions différentes...

C : Avec Nùria, vous avez des visions assez proches du travail...

G : Oui

C : Ce n'est pas le cas de tout le monde...

G : Non, c'est sûr ! Par exemple, avec Esperanza, nous travaillons de manière très différente. Mais, nous nous comprenons. S'il faut discuter de quelque chose, nous discutons. Mais nous sommes très différentes, même physiquement, la manière de s'habiller, elle est plus classique, moi, je suis comme ça ! Des fois, je me dis ... mais non, nous allons faire les choses et c'est comme ça.

C : Est-ce que tu penses que vous partagez des valeurs communes ?

G : Oui, bien sûr, ... enfin, en général ! Nous pensons toutes les deux que cette école, c'est une école avec une ligne commune. Ce qui est différent, c'est la manière de faire. Tu vois, elle est très stressée avec le projet, alors que moi, de faire comme ça, ça me plaît.

C : Ta capacité à être créative, innovante... d'où vient-elle ? Est-ce que c'est ta personnalité, ta formation ?

G : Je crois que c'est ma personnalité. Mais aussi un peu de formation et un peu d'expérience. Je crois que plus j'en fais, mieux je fais ! J'ai beaucoup travaillé avec des gens qui étaient plus créatifs que moi ou plus désorganisés, on peut le dire comme ça.

C : Créatif et désorganisé, pour toi, c'est la même chose ?

G : Oui ! Parfois, non ! En général, les gens qui sont plus désorganisés sont plus créatifs ! Quand tu essaies d'être créatif, tu fais des choses très bien, ou pas ! Tu ne peux pas être sûr que ça va être bien. Si tu dis : prenez cela en bas, cela en haut, deux gommes, c'est toujours

la même chose... tu ne peux pas te tromper. Si tu dis, nous allons essayer ceci, cela... ça peut aller bien, ou pas. Nous faisons des choses différentes...

C : Je n'ai pas eu l'impression que ta classe était désorganisée !

G : Non ! Pour moi, c'est très important que la classe soit super organisée ! Par exemple sur le matériel, pour moi, au début de l'année, il y avait beaucoup de choses nouvelles dans la classe, c'était très important de prendre soin de ce matériel. Avant, il y avait ces vieux livres, mais là, je disais aux élèves : regarde, c'est tout neuf, il faudra faire attention. C'est une valeur très importante, le respect, pour les personnes, mais pour le matériel aussi. Dans cette école, il y a cinq ans, c'était vieux, les livres, on aurait cru ceux de mes parents ! C'était une horreur ! Je me disais : pauvres enfants ! On a acheté beaucoup de matériel, c'est important, tous ces détails.

C : Qu'est-ce qui a changé, en toi, pendant ces cinq dernières années, dans ta manière de penser et de faire ton métier ?

G : C'est la même chose que dans mon livre ! La seule chose qui a changé, c'est qu'avant, je pensais qu'il fallait adapter les contenus d'enseignement à chaque enfant, pour que chaque enfant puisse avancer. Et ce qui a changé, qui a été un choc avec la réalité, c'est quand l'inspecteur dit : tu dois adapter les contenus et évaluer le niveau théorique : qu'est-ce qu'il faut faire ? Quand un élève est ici et que l'école ne l'intéresse pas, pour rien, qu'il est super agressif, tu peux réussir à l'intéresser. Il peut se mettre au travail, devenir super motivé, parce que tu peux le valoriser beaucoup. Quand c'est une famille comme Marc, quand il a fait une erreur, avec la famille, il parle, comment améliorer... Mais si ce n'est pas la famille, ici, c'est à toi de le faire. Ici, on a la chance de pouvoir s'adapter au niveau de chaque enfant et si à la fin du trimestre, un élève a travaillé à son niveau et que tu l'évalues à son niveau théorique, tu vas dire : insuffisant. Parce que, sinon, l'inspecteur va te dire que ce que tu évalues, ce n'est pas la réalité. Ça, c'est un changement et une frustration. C'est pour cela que j'ai parlé avec l'inspecteur, il m'a dit de faire une programmation individuelle, pour valoriser un élève comme Cerc, qui travaille vraiment bien ce trimestre mais pas à son niveau théorique. Ça, ça a été un choc. Un autre choc, c'est le matériel de l'enseignant en école rurale. C'est-à-dire, dans cette ZER, les enseignants travaillent beaucoup, mais il y a des enseignants qui ... pas dans la ZER cette année, mais il y a eu des enseignants qui... parce que, avec 6 élèves, tu peux faire des merveilles, non ! Quand tu en as 11 ou 12 comme Nùria, c'est beaucoup de travail, mais tu peux faire beaucoup de choses, tu peux sortir...

C : Justement, à propos de ton travail, que fais-tu, toi, avec le territoire ? Avec l'environnement naturel mais aussi les parents, la population et surtout la culture ?

G : La culture, je l'ai rencontré en vivant ici et ça, ça a été un choc : c'est-à-dire, dans les villages, la manière d'être très fermée...

C : Ça a été difficile pour toi de t'adapter ?

G : Non ! Mais c'est aussi ma manière d'être, je fais ma vie, je n'ai pas le temps de mettre en relation avec les gens. Non, ce n'était pas difficile, c'était super bien ! Mais c'était plus un choc avec la mentalité des parents. Enfin, pas avec les parents directement, mais à travers les enfants : la mentalité est très différente de Barcelone. Ici, ils sont très xénophobes. Les gens de l'extérieur, j'ai l'impression qu'ils sont plus ouverts. Ici à Martinet, ils sont très fermés. Ça a été vraiment un choc aussi, ce sentiment. Je suis en relation avec les parents, individuellement, avec l'environnement extérieur, pour faire des sorties, pour voir la réalité, connaître les arbres par exemple, dans le travail du projet par exemple, quels animaux avons-nous ici, quels champignons, les chercher, les voir, les toucher, le jardin. Par exemple, le jardin, on a commencé l'année dernière.

C : C'était ton idée, ce jardin ?

G : Oui ! C'est très typique de moi ! C'est beaucoup de travail, mais je pense que c'est intéressant parce qu'il y a quelques élèves qui ont un jardin à la maison. Sur les bestioles du jardin, les parents les tuent. A l'école, c'est autre chose, de découvrir ce qui se passe avec la nature. Moi, je suis curieuse et j'aime tellement la montagne. Mais ici, à Martinet, les enfants ne connaissent pas la montagne, ils ne se promènent pas avec leurs parents en montagne. Ils restent là les weekends à regarder la télé ou l'ordinateur, à jouer aux jeux vidéo. Ici, à Martinet, c'est très différent des autres écoles de la ZER. Ce sont beaucoup de gens de l'extérieur. Dans ma classe, il y a beaucoup de familles qui sont de l'extérieur, avec beaucoup de manque de moyens, d'éducation, même s'ils font beaucoup d'efforts. Alors, que faut-il faire ? J'essaie de leur enseigner. L'année dernière, le projet, c'était la rivière. Il y avait beaucoup de travail parce que, ici dans le fond de la vallée, la montagne, tu ne la vois pas. Ce n'est pas comme à Lles ou Montella où tu vois la montagne. Avec le travail sur la rivière, on est allé faire des randonnées, regarder des arbres, on a regardé des cartes de la montagne, on a fait des photos panoramiques avec le nom des montagnes, je voulais les afficher, elles sont là ! J'ai eu des problèmes, je n'ai pas pu les plastifier.

C : Est-ce que tu penses que quelqu'un qui ne connaît pas le territoire et qui n'a pas envie de connaître le territoire peut être enseignante ici ?

G : Non ! Une enseignante qui seulement resterait dans sa classe avec des livres, ça, je ne pourrais pas le comprendre. A Barcelone, oui, c'est beaucoup plus difficile de sortir, aller dans la rue, avec 30 élèves mais ici non. Avec l'environnement que nous avons, c'est fantastique ! Si tu aimes cet environnement, tu as envie de le connaître. On a pris contact avec une biologiste qui travaille sur la forêt pour nous expliquer. Une année, on travaillait sur le pain, je ne sais plus pourquoi, on est allé à la boulangerie. Cette année, on travaille avec le père de Marc qui est ferronnier, on est allé voir comment il travaille.

C : Est-ce que tu penses que les enseignants devraient connaître des méthodes d'analyse du territoire pour pouvoir travailler avec ce territoire ?

G : Oui, je pense que ce serait nécessaire, une formation au niveau des caractéristiques du milieu, comment fonctionne un village, les gens des villages fonctionnent différemment de la ville. Par exemple à Martinet, juste pour comprendre comment ils fonctionnent et surtout pouvoir le valoriser : la vie familiale, les histoires qui viennent de je ne sais pas où et aussi avoir des capacités de recherche sur le village, sur l'environnement, si, ça serait très important.

C : Une question plus politique, est-ce que tu penses que l'école rurale peut être une école qui développera l'esprit critique des jeunes pour un autre développement des territoires ruraux ?

G : Oui, je pense qu'elle peut le devenir, mais qu'elle ne l'est pas encore. Il y a des écoles rurales qui sont très classiques. Mais il y en a d'autres qui sont réellement pionnières parce que, en école rurale, tu as la possibilité de le faire, d'improviser. Dans une école de 1000 enfants par exemple, avec 40 professeurs, beaucoup de parents, quand tu veux faire un changement, c'est compliqué. Tu dois tout coordonner. A l'école rurale, tu veux faire quelque chose, tu le fais et si ça ne fonctionne pas, tu peux changer rapidement.

C : C'est une question de taille de structure ?

G : Oui, c'est sûr que dans une grande école, tu ne peux pas faire comme tu le veux. Tu peux faire beaucoup de choses mais la structure te freine. Dans une petite structure, ça ne te freine pas. Pourtant, ça ne se passe pas, c'est une question de savoir pourquoi ça ne se passe pas, justement ! Pourquoi les enseignants restent si traditionnels dans des écoles rurales,

dans certains cas ? Je crois que c'est une manière d'être, être pionnier. Mais c'est sûr que ce n'est pas intéressant, du point de vue économique et au point de vue politique !

C : D'après toi, cette manière de travailler « pionnière » ou cette manière d'être, beaucoup de personnes de la ZER le partagent ou non ?

G : Je ne sais pas, on en parle un peu mais pas trop ! Dans la ZER, il y a des personnes qui sont très réticentes au changement. Si tu travailles avec le livre, quand tu as fini le livre, tu es sûr que tu as bien fait. Tu ne peux pas te tromper. J'ai fini le livre, j'ai fait le travail. Si les élèves ont des problèmes, ce n'est pas de ta faute. Par contre, moi, avec mes changements, mes choses, si un élève ne fonctionne pas, c'est mon problème. Les gens se sont pas si pionniers que ça.

C : C'est une trop grande prise de risque ou prise de responsabilité ?

G : Oui, moi, ça me plaît, mais pas tout le monde. Il y en a beaucoup en Catalogne, des écoles très « manipulatives ». Une fois, à une réunion de ZER, nous avons parlé de la société qui change et de l'école qui doit s'adapter. Certains ont dit : non, l'école ne s'adapte pas, ce sont aux élèves de s'adapter à l'école !. Moi, je crois que non. Moi, je crois que c'est à l'école de s'adapter, même si la société change très rapidement. L'école ne doit pas être en arrière. L'école avec les enseignants qui savent et les élèves qui écoutent, c'est fini. On ne doit pas continuer comme ça. Les élèves ont beaucoup d'informations, de connaissances. C'est à nous de faire des choses plus actives. Enfin, on ne pense pas tous pareil.

C : J'ai l'impression que tu apprends ton métier tout le temps, en même temps que tes élèves sont en train d'apprendre, non ?

G : Oui, c'est sûr. J'ai même la sensation que je sais de moins en moins. Ça, c'est aussi ma manière d'être, toujours chercher à faire mieux. Voilà, peut-être si je fais ceci ou cela, ça sera mieux. Sinon, je suis très frustrée ! Mais en même temps, je ne suis jamais sûre, ça c'est aussi ma manière d'être. Je me dis, ça serait peut-être mieux telle ou telle chose, pour que dans la classe, il y ait plus d'expression.

C : Est-ce que tu crois que la formation pourrait t'aider à chercher, à trouver de nouvelles pistes ?

G : Il faudrait visiter beaucoup d'écoles pionnières. Je crois que les enseignants savent beaucoup de choses, ils sont très savants. Par exemple, quand j'ai fait mes études, c'était des gens qui avaient commencé médecine ou architecte, qui n'ont pas pu continuer et qui ensuite sont devenus enseignants. Mais une fois dans la classe, ça pose problème. Dans mon

année, plus de 50% n'avaient pas choisi enseignant en première option, mais ils n'avaient pas assez de bonnes notes pour faire telle ou telle formation. Je pense que c'est une faille. Moi, je crois que ce métier d'enseignant est super vocationnel ! Ou bien ça te plaît beaucoup, ou bien ça ne marche pas.

C : Quelle est alors la principale qualité d'un enseignant en école rurale ?

G : Je ne sais pas ! La capacité de t'adapter à chaque fois, à chacun. Mais c'est sûr que c'est beaucoup plus de travail d'avoir 6 élèves de niveaux différents que 20 du même niveau. C'est la capacité à différencier. Il me semble que pour cela, l'école rurale ou l'éducation spécialisée, ont cette même préoccupation. Chaque élève a son niveau. Ça rend les stages en école rurale très important pour travailler cette différenciation en formation.

Entretien Isabel,

Directrice de l'école de Lles, classe infantile et 1^{er} et 2^{ème} année de primaire

C : Est-ce que tu peux expliquer ton parcours personnel et professionnel, d'où tu es, qu'est-ce que tu as connu comme école...

I : Moi, je suis d'un quartier de Barcelone, un quartier très petit, l'école était assez grande mais très limitée au niveau des ressources, avec une méthodologie très fermée, très carrée, seulement travailler, travailler ! Il y avait deux niveaux par classe. Mais on était quarante élèves par classe ! Au collège, j'ai été dans un autre quartier, c'était beaucoup plus grand qu'à l'école, 1000 élèves, approximativement. Et ensuite, l'université. Je suis allée à l'Université Autonome de Barcelone, la UAB, je suis restée trois années là, j'étais enchantée, parce que le cursus pour être enseignante me plaisait beaucoup, j'avais des bonnes notes, j'ai pensé que c'était mon truc. Mais mes débuts comme enseignante se sont mal passés, j'ai décidé de continuer à me former et j'ai fait la formation de professeur en éducation physique, un postgrado d'éducation physique, un postgrado d'informatique. En même temps que je faisais le postgrado d'éducation physique, j'ai travaillé dans une école d'un quartier de l'Hospitalet (banlieue de Barcelone). C'était une école très précaire, avec très peu de ressources, trois collègues sont arrivés, on travaillait assez mal ensemble, on faisait le programme et c'est tout, on ne prenait pas de temps pour parler du métier. Après, je suis allée six ans dans un village de la côte dans une école sous contrat, on avait peu de liberté pédagogique, tout était très limité, très contrôlé et ça me plaisait pas de travailler comme cela comme enseignante. Et j'ai décidé de me positionner sur la liste. C'est très difficile, c'est comme une sorte de tribunal, tu dois travailler beaucoup pour faire tes preuves. Bon, j'ai été prise, mais j'ai beaucoup étudié et j'ai travaillé pendant trois ans à S. sur la côte encore mais dans une école publique. Mais, j'avais toujours envie d'aller vivre en montagne, j'aime ces paysages. Alors j'ai postulé pour cette zone. J'ai travaillé près de la Seu d'Urgell, deux ans, ensuite, je suis venue à Lles et ça m'a énormément plu.

C : Pourquoi ?

I : Parce que, en premier, l'ambiance entre les enseignants est très bonne. Ensuite, parce que l'environnement, la nature, c'est ce que je cherchais. Je suis venue ici avec le cœur ouvert parce que ça me plaisait beaucoup. Et aussi parce que les enfants et les familles

étaient très différents. Quand tu as des élèves dans une école plus grande, tu ne différencies pas les élèves. Quand je travaillais en école plus grande, je travaillais en éducation infantile et en éducation physique. Et j'avais trois cents élèves. Ici, j'en ai 6 et dans la première école rurale où je suis allée, il y en avait douze. Ça a été un très grand changement pour moi parce qu'au niveau méthodologique, j'avais l'habitude de travailler avec beaucoup d'élèves. Avec les différents niveaux, la première année, j'ai travaillé beaucoup. Maintenant, avec la méthodologie que j'ai, je suis plus tranquille et voilà mon parcours.

C : Comment tu as appris ce métier d'enseignant en école rurale, comment tu as fait face aux changements, avec les collègues, avec des livres ?

I : Seule, j'ai été assez seule. Les élèves avaient des livres et travaillaient comme ça et voilà. Les collègues avaient ces pratiques, ils ne m'ont pas aidée à trouver des méthodologies nouvelles. Ici, dans la ZER, si. Mais avant, dans les autres écoles rurales, non. C'était chacun pour soi. Ici, dans cette ZER, c'est très bien.

C : Quelles ont été tes principales difficultés quand tu es venue travailler en école rurale ?

I : Programmer, s'organiser, parce que, avec autant de niveaux, tu as beaucoup de travail à distribuer les contenus de chacun des niveaux. C'était plus au niveau bureaucratique qu'au niveau pratique. Au niveau pratique, le premier jour, tu as beaucoup de choses à faire mais après, c'est plus bureaucratique, il y a beaucoup de papiers à faire. C'est plus compliqué.

C : Ta rencontre avec le territoire, avec les parents, les gens du territoire, comment ça s'est passé ?

I : Les parents sont très accueillants, très contents. Au début, il fallait qu'ils voient comment j'étais, mais maintenant, ils sont très contents. Il y a beaucoup de parents que je considère comme des amis. On mange, on danse ensemble.

C : Tu ne tiens pas à mettre une limite stricte entre ta vie personnelle et ta vie professionnelle ?

I : Non, parce qu'ils me respectent assez. Ils connaissent ma vie, mais ils ne critiquent jamais, ils sont toujours prêts à m'aider, s'ils le peuvent.

C : Et la culture rurale, comment tu l'as connue ?

I : La culture rurale, tu vois, comme j'aime beaucoup la musique, j'ai rencontré un monsieur d'ici qui organisait des bals. Et ce monsieur, c'est devenu comme mon père d'ici ! Il m'a introduit auprès de ses amis, de ses relations, j'ai pu entrer dans le monde de la musique. Et entrer dans le monde de la musique et de la danse, ici, c'est très important. Ça m'a permis

de rencontrer des gens et d'avoir une activité culturelle, parce qu'il n'y a pas de théâtre, il n'y a pas grand-chose. Ce qu'il y a le plus, c'est de la musique. Si tu observes, dans les familles, il y a toujours quelqu'un qui joue d'un instrument dans une famille.

C : Toutes les pratiques culturelles que tu faisais à Barcelone, elles ne te manquent pas aujourd'hui, ici ?

I : Si, ça me manque de ne pas pouvoir aller au musée, ça me manque de ne pas pouvoir aller au cours d'arts plastiques. Bon, en ce moment, avec les enfants, je n'aurais pas beaucoup de temps à consacrer à ça, Moi, j'aimerais prendre du temps, comme toi dans tes recherches, prendre du temps et le consacrer à l'art. Si, tout ça me manque ! Ici, on est très limité, à Andorre, il y a quelques expositions mais il y a peu de choses, vraiment peu de choses. Bon, s'il y a des choses très importantes, tu vas à Barcelone ou tu vas à Bilbao, à Madrid.

C : Tu le fais souvent ?

I : Non, en ce moment, je suis seule, avec les deux enfants, économiquement, c'est difficile. J'espère que plus tard, oui, mais actuellement, non.

C : A propos du métier d'enseignant en école rurale, que penses-tu des compétences les plus importantes à avoir pour travailler ici ?

I : Je pense qu'il faut avoir des initiatives et qu'il faut avoir l'amour du travail, de l'amour pour ton projet et le défendre. Parce que, les institutions comme la mairie par exemple, ne veut pas toujours payer pour une école si petite. Il faut que tu insistes pour obtenir ce que tu veux .Et c'est une manière de vivre également. Tu es tout le temps en train de penser à l'école, si je vais voir mes parents à Barcelone, je vais acheter des choses pour l'école, tu ne peux pas te déconnecter.

C : Qu'est-ce que tu veux dire exactement quand tu parles d'initiatives ?

I : Des initiatives pour améliorer l'école petit à petit, pour que les familles soient contentes et qu'elles n'aillent pas mettre leurs enfants dans des écoles d'autres villages.

C : C'est une forme de négociations avec les familles ?

I : Non, actuellement, on essaie d'améliorer notre méthodologie, mais ça ne plaît pas à tous les collègues, ça dépend des personnes, mais c'est fondamental d'avoir dans l'école une bonne ambiance et quand les parents viennent, il faut que ce soit tranquille.

C : Pourquoi tu penses qu'il faut maintenir une école à Lles ?

I : Parce que, s'il n'y a pas d'école dans un village, le village ne vit plus. Il ne reste que les personnes âgées et le village meurt.

C : La manière de travailler avec le territoire, avec l'environnement, avec des sorties, est-ce que c'est une particularité de l'école rurale ?

I : Non, les écoles en ville s'imprègnent également du territoire et participent à des activités en ville. Je pense qu'à la base, c'est la même chose mais sur un autre type de territoire. Ici, c'est plus naturel et moins culturel. Ici, il faut savoir tirer parti des richesses naturelles et tu fais la partie culturelle en classe parce que tu ne le rencontreras pas. Mais, la richesse, ce sont aussi les gens du village. Avec le projet « vivre dans les Pyrénées », il y a des personnes qui sont des gardes- forestiers, qui proposent qu'on fasse des excursions avec eux au printemps. Tu essaies de capter tout ce que peut offrir le milieu, qui peut t'aider. Si la possibilité ne s'offre pas à toi, tu vas la chercher, le peu que tu as, tu le fais entrer à l'école. Sinon, tu peux faire des séjours à l'extérieur, aller chercher les choses à l'extérieur. Mais, parfois, quand nous sommes allés à Barcelone, j'avais la sensation qu'on passait toute la journée sur la route et seulement une heure et demie dans le musée. On peut faire les choses autrement et travailler à l'école, avec Internet, le tableau digital. C'est un autre moyen. Sinon, les familles, ce sont des gens qui sont sensibles à la culture et qui font les voyages. Bien sûr, ce n'est pas comme à Barcelone où tu peux visiter des expositions continuellement, deux ou trois fois par an ou aller voir un concert, mais au niveau musical, la musique est assez importante ici et il y a pas mal de choses.

C : Est-ce que tu penses que l'école rurale est une école qui permet de développer un esprit critique, davantage qu'une autre école ?

I : Oui, je crois que c'est mieux, c'est un lieu où il y a moins de ressources qu'en ville, mais du coup, tu valorises mieux le peu que tu as et ça sera plus important que pour les autres enfants qui ont tout à proximité. Et surtout, tu valorises les choses de la nature de l'environnement dans lequel vivent les enfants. Je crois que c'est fondamental. Les plus âgés marchent bien quand ils vont en ville parce qu'ils ont un esprit. Ils n'ont pas tout ce qu'ils veulent à proximité mais ils pensent qu'ils ont appris beaucoup de choses qui les aident pour leur vie personnelle. Je crois que c'est très important aussi.

C : Comment vois-tu le milieu rural, de manière générale, est-ce que tu crois que c'est un territoire d'avenir ou pas ?

I : Je pense que c'est un territoire alternatif, pour les gens qui aiment la nature.

C : Pour toi, c'est vraiment la nature qui te plaît ?

I : Oui la nature, parce qu'ici, les gens sont spéciaux. Il y a une sélection humaine. Il y a un type de gens qui ne peuvent pas vivre ici. Parce que, pour vivre ici, il faut renoncer à certaines choses. Tu dois t'adapter à autres choses. Les conditions climatiques et les services ne sont pas les mêmes qu'en ville. C'est très différent. Alors, il y a des gens qui ne viennent pas à cause des conditions météo et parce qu'il n'y a pas des services de tout. Nous, nous avons renoncé à tous ces services pour venir dans la nature et tout ce qu'elle offre. Tu dois être cohérent avec ce que tu vas rencontrer.

C : Est-ce que tu crois qu'une personne qui ne connaît rien du milieu rural pourrait s'adapter à une école comme celle de Lles ?

I : Oui, je crois que oui ! Ça dépend de la personne.

C : Dans les cours du master « développement rural et éducation », il y a des modules de sociologie rurale par exemple. Est-ce que tu penses que c'est important ?

I : La sociologie rurale, c'est très puissant, très fort ! Les gens d'ici sont très fermés et d'autres le sont moins. La première chose qui m'a surprise ici, c'est que les gens étaient très fermés mais savaient tout de ma vie alors que je ne connaissais personne ! C'est important de ne pas travailler dans le village dans lequel tu vis, pour maintenir ta liberté, ton intimité. Et quand tu rencontres des gens qui te parlent de ta vie, il faut clarifier : ça c'est ma vie. Il faut que ce soit très clair. Et si un jour, ils viennent t'aider à l'école, il faut que ce soit clair que c'est toi la maîtresse. Ils te comparent à d'autres, mais non, tu as étudié, tu as eu un poste. Dans la rue, c'est autre chose, mais à l'école, c'est comme ça. Là, je parle des gens anonymes. Si c'est un père ou une mère d'élèves qui me dit : « Isabel, tu pourrais faire ceci ou cela », je dis, « viens, nous allons parler. » Mais quand c'est quelqu'un de l'extérieur qui vient pour faire des histoires, cancaner, non, c'est très clair, je marque la limite.

C : Pourtant, l'école est ouverte, non ?

I : Elle est ouverte si tu viens aider, participer, il n'y a aucun problème. Il y a des gens qui viennent expliquer quelque chose ou faire un atelier. Mais je ne suis pas d'accord si quelqu'un du village vient, se mêle de tout et vient critiquer : là, je ne suis pas ouverte !

C : Est-ce que tu penses que tu fais ce que tu veux, ou bien, tu veux ce que tu veux mais en coordination avec le village ?

I : Je pense que j'ai une liberté totale. Les parents sont en majorité des gens de l'extérieur, ils ne te mettent pas d'entraves fortes. Ils voient que comme directrice, tu fais des choses pour améliorer les choses, ils sont contents.

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu fais maintenant mais que tu ne pensais pas faire il y a 10 ans en arrière ?

I : Il y a 10 ans, je n'imaginai pas une classe à 6 élèves, de 3 à 6 ans, ça me semblait impossible. Et travailler en projet, je ne l'envisageais pas. Et travailler sans livres non plus. Et ce qui me plaît beaucoup, c'est aussi de faire tous les arts plastiques de l'école. Je ne pouvais pas le faire les années précédentes parce que les collègues qui étaient là voulaient le faire ou ne voulaient pas que les élèves en fassent. C'est vraiment quelque chose que je veux améliorer. Il y a beaucoup de changements cette année au niveau de l'école. Et il y a 10 ans, je ne m'imaginai pas directrice non plus. Parce que directrice d'une grande école, c'est beaucoup de responsabilités et tu as des élèves dans le bureau toute la journée, tu restes dans ton bureau. Mais depuis deux ans, quand j'ai pris la direction, ça ne me gêne pas, de pouvoir améliorer des choses. Si c'était une grande école, ça ne me plairait pas. Je ne voudrais pas arrêter de faire enseignante pour être directrice. Bon, c'est comme ça en ce moment mais à l'avenir, je ne sais pas.

C : Tu vois d'autres changements ?

I : Si comme personne, je suis très timide, quand j'avais moins d'expérience avec les enfants, mais maintenant, c'est passé, maintenant je fais ce que je veux, comme je le veux. Et dans cette ZER, nous travaillons comme ça me plaît. Si je travaillais dans un sens qui n'est pas le chemin auquel je crois, je changerais, je partirais. Pour m'améliorer, toujours m'améliorer !

Entretien Jordi

Ecole de Prullans

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours personnel, d'où tu es, ta scolarité, ton parcours universitaire et comment tu es arrivé ici ?

J : Beaucoup de choses ! J'ai étudié à Bic pour être forestier, un autre cursus que l'éducation, mais ensuite, j'ai démarré le cursus de l'éducation pour être instituteur.

C : Mais avant ?

J : Avant, à l'école primaire ? Je suis d'à coté de Bellver, un village à 5 minutes de Bellver et quand j'étais petit, je suis allé à l'école, une école assez grande avec un niveau par classe. Dans ma classe, nous étions 22, nous étions chacun séparés, ça n'avait rien à voir avec cette école, ici. Ensuite, je suis allé au collège et lycée à Puigcerda. Ensuite, j'ai commencé le cursus universitaire, pour être forestier, j'ai arrêté et j'ai commencé instituteur. Ma mère est institutrice, mon grand-père était instituteur et je suppose que ça vient de là !

C : Et ta mère, elle est institutrice dans une petite école ?

J : A Bellver ! C'est là que j'étais quand j'étais petit et ma mère était ma maîtresse. Quand j'ai fini mon cursus, je suis allé travailler dans une école du Vall d'Aran, qui est une zone rurale, c'est à l'est de la Catalogne. La première année, je suis allé là-bas, j'étais remplaçant dans une école rurale et j'étais enchanté.

C : Comment s'est passée ton adaptation à cette école puisque tu ne connaissais pas le fonctionnement des petites écoles rurales ? Est-ce que tu avais fait des stages pratiques en écoles rurales durant ta formation ?

J : A l'université, nous avons eu un cours sur l'école rurale. Je l'avais fait parce que ça me plaisait, on savait que ça existait et un peu comment ça fonctionnait mais pas plus. Quand j'ai commencé à travailler dans l'école rurale, j'avais des amis de l'université qui travaillaient à l'école rurale. Je leur ai demandé : comment c'est l'école rurale, tu as combien d'élèves, comment tu fais avec plusieurs niveaux, quand tu les as tous ensemble ?

C : Et comment tu as appris ?

J : J'ai appris avec les gens, les enseignants qui étaient déjà à l'école, ils m'ont montré. Cette année là, c'était parfait, je me suis dit, c'est mon truc, être maître en école rurale. Les années suivantes, j'ai changé, je suis allé travailler à Barcelone, dans une école énorme. C'est une année qui m'a plu, mais très différente. Tous les élèves du même âge dans la classe,

c'était plus commode, c'est plus facile, je pense. Mais c'était très différent. Il me manquait le contact humain, les relations plus personnelles avec les familles.

C : Est-ce que tu as observé des différences de compétences nécessaires dans ces deux types d'écoles ? Est-ce que tu utilisais les mêmes compétences ou non ?

J : Non ! Je pense que c'est très différent. Ici, tu dois d'abord voir où tu es, l'environnement que tu as, les familles que tu as, pour chaque élève, tu connais la famille, chaque famille est différente et tu dois en tenir compte pour chaque enfant. Et puis, tu as tous les enfants ensemble, d'âges différents, tu dois préparer le matériel pour chacun et préparer la classe. Il y a beaucoup plus de travail à la maison. Par contre, en classe, c'est différent, c'est plus simple. Dans les grosses écoles, c'est l'inverse : à la maison, tu ne prépares pas grand-chose car tout est fait, mais en classe, tu dois insister, s'il y a vingt-cinq élèves. Ici, tu as beaucoup de travail à la maison. Dans les grosses écoles, à la maison, ça va, tu n'as aucun parent, aucun élève, tu ne prépares rien, mais le travail en classe est beaucoup plus difficile, plus lourd. Pour moi, c'est surtout ça, la différence. Ici, j'ai beaucoup de travail à la maison mais c'est compensé par la relation avec les élèves. Je dois préparer pour quand ils sont tous ensemble, je dois y réfléchir parce que nous ne sommes que 7. Je cherche des choses qu'ils peuvent comprendre à tous les âges. Chacun va comprendre des choses différentes, mais il faut qu'ils puissent travailler tous ensemble. Il faut aussi des choses qui intéressent les plus âgés, pour qu'ils ne s'ennuient pas.

C : Après cette année à Barcelone, qu'as-tu fait ?

J : J'ai travaillé dans une école à Manresa, une école très grosse, une école toute neuve, mais je n'avais pas de poste dans cette école, j'ai passé une année à travailler comme tuteur de 4^{ème}, mais ce n'est pas ce style de travail que je cherchais. Alors, j'ai postulé et j'ai demandé de venir ici, à Prullans. J'avais demandé les écoles des Pyrénées, Vall d'Aran, cette zone des Pyrénées, j'ai demandé les petites écoles et j'ai eu celle-là. Je suis venu ici, cela fait trois ans.

C : Comment change ton métier, chaque année, qu'est-ce qui change, qu'est-ce que tu décides de changer ?

J : Je crois que j'évolue dans ma manière de préparer le travail. Avant, je préparais plus ou moins. Maintenant, je pense que c'est très important de préparer bien les choses, c'est autant de travail de préparer pour deux élèves de 5^{ème} que pour 25, je pense que c'est très important de préparer. Tu travailles mieux quand c'est préparé, ça plaît plus aux élèves et à toi aussi. C'est ça que j'ai appris, à faire beaucoup plus de travail à la maison et de mieux

m'organiser. Parce que c'est sûr que comme je suis directeur de l'école et maître, j'ai beaucoup de choses à faire auxquelles je ne peux pas échapper : des papiers, beaucoup de choses. C'est un problème de l'école rurale, il faudrait que la ZER prenne en charge plus de papiers administratifs, de demandes de subventions, pour les cinq écoles. Comme ça, j'aurais un peu plus de temps pour les choses de l'école et l'éducation des enfants. Sinon, je m'organise beaucoup avec l'ordinateur pour préparer beaucoup de choses.

C : Combien de temps tu travailles chez toi, chaque jour ?

J : Hum, regarde ! A l'école, on termine à 5 heures, je pense que je travaille encore deux heures après, presque tous les jours. Pas le vendredi, mais les autres jours de la semaine, oui.

C : Entre ta représentation initiale de ton métier, avant de commencer à travailler et maintenant, quelles sont les différences ?

J : Quand tu commences, tu crois que ton travail est dans la classe, que ton métier, c'est seulement d'enseigner aux élèves à écrire, à lire, à additionner et maintenant, au bout de cinq ans seulement, je pense que notre métier, c'est beaucoup plus que cela. D'abord, il y a beaucoup plus de choses à enseigner que seulement cela. Tu enseignes l'éducation, tu enseignes des valeurs, le respect des plus âgés, le respect des copains, tu te rends compte que c'est un travail beaucoup plus important que tu as à faire. Tu réalises aussi que c'est plus un travail d'équipe que tu ne le croyais. Sans les collègues, tu ne peux pas faire ton métier. Après, chacun travaille plus ou moins avec les collègues mais il faut que nous allions tous dans la même direction. C'est-à-dire, c'est difficile, nous sommes 21 enseignants dans la ZER, les 5 directeurs d'école, nous nous rencontrons et c'est très important, pour parler, pour voir à différents niveaux ce qui marche bien, ce qui marche mal. C'est plus de travail pour nous, mais si nous sommes d'accord, c'est une chose très positive. Une équipe, c'est beaucoup mieux pour nous tous.

C : Le travail avec le territoire, comment as-tu appris à travailler avec le territoire ?

J : Avec le territoire, ça me plaît de le faire. Je pense que le problème, ce sont les papiers, les demandes d'autorisation pour pouvoir sortir, le bus, c'est très cher, avec les voitures, on ne peut pas, avec les voitures des parents, ce n'est pas légal. S'il se passe quelque chose, tu auras beaucoup de problèmes. C'est une difficulté importante pour pouvoir le faire. Il faut le faire à pied. On le fait parce que ça me plaît d'aller en montagne, aller voir une source, une rivière. Mais s'il y avait un bus qu'on puisse appeler, on irait voir beaucoup plus de choses.

Comme nous ne pouvons pas le faire seulement avec l'école, nous le faisons avec la ZER et sinon à pied. Les enfants connaissent tout Prullans, toutes les maisons, tous les métiers qui existent dans le village, tous les anciens métiers des anciens du village, ils les connaissent. Je crois que c'est important et c'est très facile à faire. C'est très sûr dans le village.

C : Il est nécessaire que tu connaisses un peu ce territoire ?

J : Oui, bien sûr ! Moi, je suis d'ici ! Bien sûr, c'est plus facile pour moi ! Je suis d'à côté et je connais bien l'endroit. Quand tu ne connais pas l'endroit, comme moi dans le Vall d'Aran, je ne connaissais pas, il faut que tu te renseignes, que tu poses des questions, que tu t'informes !

C : Comment ?

J : Je pense que tes collègues peuvent t'aider, sinon, c'est la vie : tu vas à l'office de tourisme, à la mairie et tu parles dans le village, tu vas au bar, tu vas à la boulangerie, tu t'informes auprès des gens du village. S'ils ne savent pas, ils te diront où chercher. Par exemple, je cherchais des châtaignes et je ne savais pas où il y avait des châtaigniers dans le village. J'ai demandé au maire, il m'a renseigné. Mais c'est sûr qu'ici, c'est plus facile pour moi parce que je connais pas mal la zone.

C : Tu penses que c'est un avantage d'être d'ici ?

J : Oui, je pense que pour toutes ces choses, oui, c'est un avantage. Oui, parce que, les gens d'ici sont assez fermés. Pour eux, ce qui vient de l'extérieur et nouveau est dangereux. Pour moi, dès le premier jour, ils ont dit : ah, tu es d'ici, tu es le fils de ..., ton frère, c'est... Ah, d'accord, tu es des nôtres. Alors, c'est pour cela que ça facilite les choses. Les gens sont très aimables mais, avec les gens de l'extérieur ! Je crois que c'est comme ça dans le monde rural. Les gens de l'extérieur, nous les regardons ... Ici, il y a beaucoup de tourisme, nous voyons des gens aller et venir mais ça ne change pas. C'est plus facile d'être d'ici.

C : Tu comprends mieux la culture des enfants également ?

J : Oui, tu te rends compte qu'ils sont les mêmes que ce que tu as été. Tu sais ce que c'est que le travail de leurs parents, comment vont leurs frères et sœurs, c'est important pour les enfants. Ce qui se passe dans la famille, s'ils font un voyage, s'il y a un changement, ça a de la valeur, tu en tiens compte. Tu peux le faire dans une école rurale. Quand tu as 25 élèves, tu ne sais rien de ce qui se passe dans la famille.

C : Peut-on former les gens à travailler comme cela avec le territoire, avec les familles et leur histoire ?

J : Je crois que ce qui est très important, c'est d'expliquer aux gens qui viennent enseigner en école rurale qu'ils sont l'instituteur toute la semaine, tous les jours, pas seulement de 9h à 17h. Tu es l'enseignant à 6h, à 7h, quand tu vas faire tes courses, quand tu rencontres une famille le weekend, tu es l'instit, tu es l'instit toute la semaine. Si ça ne te plaît pas de rencontrer tes élèves le weekend, si ça ne te plaît pas de parler de l'école avec des parents sur ton temps libre, tu dois savoir que ça se passe comme cela et si ça ne te plaît pas, il faut changer de lieu. Il faut savoir comment ça se passe. Il faut aussi savoir enseigner avec tous les âges et enseigner les choses dans les formes les plus simples. Si tu compliques, avec cinq ou six niveaux, si tu te compliques, tu ne pourras pas enseigner. Il faut chercher une forme d'enseignement tous ensemble, même si tu as des élèves de 3 à 12 ans. Il faut chercher des formes de travail à faire ensemble. A l'université, on ne t'apprend pas à enseigner la langue, par exemple tous ensemble. On t'apprend par exemple de 6 à 8 ans. Mais ce qu'il faudrait faire en formation, ce sont des formes de travail tous les âges ensemble.

C : Quelle est d'après toi, la principale qualité d'enseignant rural ?

J : Pour moi, il y en a beaucoup ! Avoir de bonnes relations avec les familles et demander aux familles comment va l'enfant, tu n'as pas besoin de faire une réunion. Les gens viennent à l'école. Ils viennent t'aider aussi, tu peux parler avec eux chez les commerçants, à la mairie et tout ce que tu veux, tu l'as. La relation directe, avec les enfants, avec les familles, c'est idéal. Il faut savoir écouter, écouter ce que les gens te disent. Moi, ça me plaît que chaque jour, nous puissions nous voir, parler ensemble, nous nous voyons en fin de semaine, nous nous voyons dans le village et nous parlons, nous parlons. C'est vraiment très bien pour l'école. Tu vois les parents à 5h, tu leur dis : demain, est-ce que vous pourriez apporter ceci ou cela, est-ce que vous pouvez venir un peu plus tard ? Tu peux improviser les choses, c'est très facile parce que tu vois tous les parents tous les soirs à 5h. Et puis aussi, l'improvisation, c'est très important. Parce que, chaque jour, tu peux t'adapter, oui, c'est très important d'improviser.

C : Est-ce que tu penses que tu pourrais travailler ici d'une manière très traditionnelle, très académique ?

J : Oui, bien sûr, tu pourrais le faire. Mais moi, je n'essaie pas parce que si tu travailles avec des livres, avec un planning super clair, que tu respectes bien, tu peux le faire mais, moi, ça ne me plairait pas. Mais tu ne prends pas en compte ce qui se passe dans la vie de l'enfant. Si un enfant raconte quelque chose, tu ne le prends pas en compte. Si un enfant est allé le

weekend à Barcelone et qu'il a vu, par exemple, un arbre, un fruit, il faut qu'il parle de ce fruit. Parce qu'en plus, ça intéresse ses copains.

C : Qu'est-ce qui est important, dans la prise en compte de ce que raconte un enfant ?

J : Parce que je crois que cette forme de relation, avec de l'intérêt pour ce qui est la vie de l'enfant, je suis sûr qu'après, ils apprennent mieux. Parce qu'aussi, tu parles de ce qui les intéresse. Quand un enfant a vu quelque chose en voyageant avec sa famille, je lui dis : ça m'intéresse, raconte-moi et nous le travaillons en classe. Et comme cela, les élèves ont envie d'en savoir plus et plus. Ces choses là, il faut que ça rentre dans l'école, les choses de l'extérieur doivent rentrer. Et l'inverse aussi : ce qui se raconte à l'école, ça doit sortir à l'extérieur. Si tu travailles de manière plus académique, alors, ce sont deux mondes. A l'extérieur, c'est une façon, à l'intérieur, une autre. Tu travailles avec les livres, alors nous ne pouvons pas parler, nous ne pouvons pas poser des questions... Non, la vie, ce n'est pas comme cela. Nous racontons, les problèmes, les joies, nous parlons de tout, l'école, la famille, le village, les vacances, de tout. Moi, c'est ça qui me plaît.

C : Travailler de cette manière, pour toi, c'est un projet professionnel ou un projet personnel ou un projet pour le territoire ?

J : Professionnel, c'est sûr, c'est important pour les enfants. Dans une petite école, je suis comme une référence principale. Il y a beaucoup d'enseignants qui passent : en musique, en éducation physique. Mais pour les enfants, c'est clair, le maître, la référence, c'est moi. Et s'il y a un problème, c'est moi qu'ils viennent voir. C'est important pour moi, ça me plaît que ce soit ainsi, je dois toujours faire attention à eux, je fais attention à tout ce qu'ils font, à tout ce qu'ils disent. Pour le territoire, je ne sais pas, moi j'aimerais bien que le village s'intéresse plus à l'école, que les gens viennent, qu'ils nous rencontrent, qu'ils viennent nous raconter des choses. Mais c'est le contraire, c'est l'école qui vient chercher les gens. Les gens savent qu'il y a une école mais si tu leur demandes de venir, non, ils ne viennent pas. Seulement les gens les plus âgés qui ne viennent pas, si tu leur demandes, ils viennent. Il n'y a pas de problème. Mais les gens qui travaillent, par exemple, il y a une personne qui sculpte le bois, je lui ai demandé de venir à l'école nous parler de son métier, il m'a dit : bon, oui, je viendrai. Mais je ne suis pas sûr qu'il vienne. Ce n'est pas vraiment un problème mais ça serait mieux, on apprendrait plus de choses.

C : Est-ce que tu penses que tu as un rôle de développement local par ton métier d'enseignant en école rurale ?

J : Oui, je pense que oui. Moi et les parents des élèves de l'école. Pas seulement moi. Ça fait six familles et moi, nous avons un rôle dans le village. Et nous devons le remplir, avec l'association des parents d'élèves. Par exemple, nous avons à faire une fête pour Noël dans le village, une feria, un loto, ce sont des événements populaires, pour tous les gens du village. Les gens du village le savent et ils le demandent : quand est-ce que vous faites le loto ? Parfois, on leur dit : cette année non, par exemple, le théâtre de pastourets, on le fera à Prats. Mais ils te demandent, c'est quand, c'est à quelle heure ? Ça leur plaît, oui, nous avons un rôle et nous devons faire les choses et ça me plaît de les faire mais il manque des gens pour venir. Les gens très âgés, ça ne les intéresse pas. Nous, on apprécie quand les grands-parents viennent, c'est bien pour nous et c'est bien pour les enfants. Mais quand il y a trop peu de gens, pour les enfants, ça n'est pas bien. Mais bon, nous faisons les choses.

C : C'est la première année que la ZER travaille avec une méthodologie de projet. Et avant, est-ce que tu travaillais déjà avec cette méthodologie ?

J : Moi, oui, je le faisais avant. Moi, j'ai toujours travaillé avec des projets. La première année, j'ai travaillé avec les livres, parce que les parents avaient acheté les livres et je me sentais obligé de travailler avec les livres. La deuxième année, nous avons acheté les livres mais le minimum. Et cette année, non. J'ai acheté des livres sur lesquels je peux photocopier, les élèves ont tous des cahiers et des ordinateurs et avec ça, nous travaillons. Et c'est ce que je voudrais développer.

C : C'est vers ça que tu veux améliorer ta pratique ?

J : Oui, je pense que oui. Comme c'est pareil dans les autres écoles, nous parlons beaucoup avec les collègues, où avec des personnes d'autres écoles rurales. Nous parlons de comment ils font, avec les projets. Nous sommes allés dans une école près de Lleida, que Miquel connaît, j'essaie de me former pour pouvoir changer les choses. Et ce matériel nouveau, pas seulement les livres, avec Internet, tu as 1000 livres ! Avec les livres, c'est plus facile, mais là, avec internet, il faut chercher. Je crois que c'est bien sans les livres mais il faut que l'élève ait son cahier, sous sa responsabilité, qu'il doit tenir propre, il doit faire attention. Je pense que ça aussi, c'est important, un cahier pour écrire ses choses, auquel il fait attention, c'est le sien. Il faut que chaque élève ait une ou deux choses qui soient les siennes et le reste sous une autre forme.

C : A propos de l'école rurale, est-ce que tu crois que c'est un reste de l'école d'autrefois ou l'école de l'avenir ?

J : Je pense que quand tu ne la connais pas, que tu ne sais rien de l'école rurale, que tu ne connais pas de gens qui travaillent dans l'école rurale, dans la tête des gens : montagne, froid, vieille école, pas de matériel, pas d'ordinateurs, difficile d'accès en voiture, tu penses à quelque chose de vieux. Mais non, ce n'est pas ainsi ! Ce n'est pas vrai ! Au contraire, nous sommes une école super nouvelle, avec beaucoup de matériel, nous travaillons d'une manière très différente, nous ne sommes pas un exemple parce que ce serait trop fort, mais il faut voir parce que nous faisons beaucoup de choses que les autres écoles ne font pas et n'ont jamais fait. Oui, je pense que c'est une école du futur. Je ne suis pas sûr mais je suppose que la majorité des gens, quand je dis à des gens d'où je suis, ils imaginent autre chose. Mais quand ils viennent voir l'école, voir les enfants, voir comment nous faisons, ils disent : « Je n'imaginai pas que c'était ainsi. » Les amis de l'université qui sont en ville, ils imaginent autre chose que ce que c'est réellement. Je pense que c'est une école qui peut enseigner beaucoup de choses, pas seulement sur l'apprentissage académique mais aussi sur la personne, sur les attitudes, sur le respect, sur l'éducation, sur l'autonomie. Ici, les enfants sont très autonomes, dans les sorties, ils sont très autonomes, pour chercher de l'information aussi. Ils apprennent très rapidement, parce qu'il y a le maître mais aussi le groupe, les autres enfants. Ils n'attendent pas, ils cherchent. Dans les autres écoles, j'ai vu des élèves en train d'attendre, ils font ce qu'on leur dit de faire et voilà.

C : Est-ce que tu penses que ta manière de travailler est commune à toute la ZER, cette recherche d'autonomie ?

J : Oui, je crois que oui. Sur le thème de l'autonomie, oui, les élèves sont tous autonomes. Dans la ZER, nous travaillons chacun de manière différente, comme tout le monde parce que nous sommes des personnes différentes mais l'idée que les élèves soient autonomes est une idée générale. Oui !

C : Quand on observe les élèves lors du regroupement du jeudi, nous pouvons voir des groupes d'élèves et des différences importantes entre les élèves. Comment l'expliques-tu ?

J : Oui, je le vois. Mon école, ce n'est pas la meilleure mais je crois qu'ici à Prullans, sur le thème du respect, de l'éducation, nous sommes un exemple, le groupe est vraiment beau pour ça. Parce que, deux choses, je crois. D'abord, nous sommes peu, souvent, on dit qu'être peu, ce n'est pas bien. Mais, je crois que c'est bien pour plusieurs choses. Là, par exemple, pour le respect, pour l'éducation, c'est idéal. On peut faire plus. Dans une école plus grosse, c'est vrai, il manque cette éducation, les élèves ne se respectent pas entre eux. Si le groupe

est grand, tu ne peux pas être là pour tous. Je pense que c'est aussi à cause des familles. C'est sûr, les familles de l'école de Martinet ne sont pas comme celles d'ici. Et puis, je pense que quand les grands ont cette manière d'être, les petits qui entrent à l'école vont le faire aussi. Si les grands respectent, les petits vont le faire aussi. S'il y a de l'ordre, ils le feront, si on ne laisse pas de papiers sur le sol, ceux de trois ans ne le feront pas. Et s'ils le font, c'est sûr qu'un plus grand lui dira de ramasser son papier. Ce sont les plus grands qui disent aux petits comment il faut être. C'est fantastique.

C : Si on regarde le groupe des élèves de Lles, ils sont 12, seulement 5 de plus qu'ici, les familles ne sont pas très différentes et pourtant l'attitude du groupe est très différente. Je me demande si un groupe comme le tien est une chance ou le résultat d'une manière de travailler ?

J : Je ne sais pas. Moi, je pense que oui, que c'est le résultat de ma manière de travailler. La manière de travailler est tranquille, on ne se dispute jamais, on ne crie pas: je ne crie pas après les élèves, ils ne crient pas entre eux. Je crois que si personne n'élève la voix, ça va. On peut se parler, mais ne pas crier. C'est dès le premier jour : non, on respecte les autres, on ne crie pas. Je pense que si un maître de musique, de religion, un qui vient avec cette manière d'être, c'est facile de s'adapter à cela. C'est facile de s'adapter à la tranquillité, à l'ordre ! S'adapter au bazar, au bruit, au manque de respect, c'est difficile. Un crie après l'autre et puis l'autre, le maître ne sait plus quoi faire, comment se comporter. Quand j'ai commencé ici, ce n'était pas comme cela. Ce n'était pas tranquille comme cela, les élèves bougeaient beaucoup et quand on a commencé, j'ai dit non. On va rester tranquille. Et maintenant, je pense que ça va, que le groupe est très bien maintenant et que nous travaillons.

C : Comment fais-tu à propos des notes ?

J : Les notes de fin de trimestre, oui. Enfin, c'est une discussion de la ZER. Avant, on donnait trop d'importance aux notes. Moi, je donne une note courte, insuffisant, suffisant, bien, excellent), un espace pour expliquer cela avec une petite phrase, on en parle avec les parents pour dire comment va l'élève. Mais les notes sont obligatoires pour la fin de l'année, on en a parlé une heure à la réunion de la ZER, le papier avec les notes, je le donne, c'est obligatoire si un enfant s'en va. A l'élève, je dis : « tu as cette note parce que ceci, cela ». Pour moi, ce n'est pas seulement la note qui est important mais la discussion avec les parents.

C : Pour tes élève qui sont partis au collège, comment s'est passée leur adaptation, comment travaillent –ils ?

J : Les difficultés d'adaptation, ils les ont. C'est un changement important, une école plus grande, beaucoup d'élèves du même âge, c'est vraiment l'unique problème qu'ils ont au collège. Ils ne se mélangent pas, ils restent entre eux au début, entre enfant de la ZER. C'est le rôle du maitre, d'être un copain de 6^{ième}, de 5^{ième}, un copain pour parler. C'est difficile pour qu'un élève te dise : « moi, j'aime cette musique ! » mais je crois qu'il faut qu'ils s'habituent à parler comme avec des copains du même âge. Mais pour les filles, dans mon cas, c'est difficile. Une fille ne va pas raconter ses choses à moi, qui suis un garçon mais plutôt aux autres enseignants comme Isabel, comme Gemma. Ça peut aider quand ils vont au collège. Au niveau du travail, ça va bien. Je suis content de voir que cette manière de travailler va bien pour le collège, même si c'est très différent. Ils travaillent avec des livres, mais je crois que c'est plus facile que ce qu'on fait ici. Alors, ils réussissent bien. Ils s'adaptent bien.

C : Ils reviennent ici, à l'école ?

J : Oui ! Ils viennent le soir pour nous voir, pour savoir comment ça va, ils écrivent des courriers, on se voit beaucoup de fois et nous parlons, comme des copains, même plus que quand ils étaient ici. Je pense que Jordi n'est plus le maître mais un copain, ils me disent aujourd'hui, je vais bien, aujourd'hui, je vais mal parce que ceci ou cela. J'ai un problème avec ... Moi, ça me plaît qu'ils me racontent. Par exemple Amin avait des problèmes à la cantine parce qu'il ne mangeait pas de viande. Il ne voulait pas le dire et c'est moi qui ai téléphoné au collège, au directeur pour lui parler de ce problème. C'est bien comme cela. Ils savent que cette école, c'est leur maison. Ils viennent sur Internet : « Est-ce que je peux imprimer un travail ? » Oui, ils viennent, ils savent qu'ils peuvent venir et ça me plaît quand ils viennent.

C : Ils viennent chez toi pour demander la clé ? Ou bien chez toi est un lieu très privé ?

J : J'essaie de faire qu'ils ne viennent pas chez moi. Je veux mettre un petit peu de limites. Bon, s'ils viennent, ce n'est pas un problème mais non, c'est clair qu'ils évitent de venir. Ma maison, c'est ma maison. C'est différent dans la rue, mais à la maison non. Ils respectent.

C : Quels sont tes projets personnels pour les 10 années à venir ?

J : Je ne sais pas ! Si les choses pouvaient être comme je le voudrais, je voudrais bien m'en aller, travailler ici deux ou trois ans de plus, aller dans d'autres écoles et revenir. D'autres

écoles plus loin en Catalogne, je suis allé dans des écoles au Nicaragua et ça m'a beaucoup plu mais c'est très différent, c'est un autre pays, une autre culture. Mais ici, en Catalogne, comme nous n'avons pas de formation sur l'école rurale, je voudrais voir d'autres écoles rurales pendant cinq ans et revenir. Si ça se passait comme ça, je serais enchanté, c'est sûr. Le problème, c'est que si tu t'en vas, tu ne sais pas si tu pourras revenir. C'est pour cela que je ne pars pas.

C : Beaucoup de jeunes enseignants veulent venir dans cette zone ou pas ?

J : Non. Au contraire. Quand ils voient l'école, qu'ils sont loin, qu'il fait froid, ouh ! Il y a beaucoup de gens qui viennent une année : si ça leur plaît, ça leur plaît beaucoup mais si ça ne leur plaît pas, ils ne tiennent même pas une année, ils ne terminent pas l'année scolaire. Ils font une dépression ou ils disent qu'ils font une dépression. Quand il y a eu la réunion pour les postes la première année, quand ils ont dit : Jordi, Vall d'Aran, beaucoup de gens ont applaudi parce qu'ils étaient soulagés que ce soit moi qui aie le poste et pas eux. Moi, je pense qu'à la fin de tes études, il ne faut pas aller à l'école de chez toi. Il faut aller voir ailleurs. Souvent, tu ne peux pas travailler là où tu veux, il faut t'adapter. Il y a beaucoup de gens qui ne travaillent pas au début parce qu'ils n'ont pas les écoles près de chez eux. Moi, je suis parti toute l'année en Vall d'Aran et c'était très bien. Il ne faut pas avoir peur de ce qui est nouveau.

C : Dans les enseignants de la ZER, il y a beaucoup de personnes de Barcelone, des personnes qui ont une culture très urbaine, comment se passe la rencontre des cultures entre vous, enseignants et entre ces enseignants et les élèves de la ZER ?

J ; C'est difficile ! Parce que les gens de l'extérieur qui viennent ici, ils ne connaissent pas l'endroit. C'est difficile de connaître un endroit en une année ou deux, ou trois réellement. Oui, ils connaissent les enfants, les parents, mais la culture, les coutumes, comment sont les gens. Il y a des choses qu'ils peuvent faire et des choses qu'ils ne peuvent pas faire. Et parfois, ils se trompent. Il faut les aider, les gens de l'extérieur, leur expliquer que la mentalité d'ici, c'est comme ça.

C : Tu as un peu le rôle de communiquer avec tes collègues sur la culture d'ici ?

J : Oui, c'est clair, ceux qui sont d'ici, nous aidons plus pour les excursions, comme nous connaissons mieux l'endroit, nous pouvons dire ici, il y a ceci, ici, il y a cela. Ou bien pour des activités familiales : « tu sais à Puigcerda, il y a un groupe de théâtre ! » Nous connaissons plus de gens, c'est plus facile pour nous d'avoir des contacts.

C : Est-ce que tu penses qu'il y a des enseignants qui ont une vision négative du milieu rural ?

J : Oui, je pense qu'il y a des gens, oui. Ils arrivent et ils pensent qu'il faut tout changer et qu'ils vont tout changer, qu'ils vont imposer leur manière de voir. « Moi, je suis de la ville et je veux que les choses soient comme ceci... » Mais, non, les choses sont comme elles sont, elles fonctionnent comme cela et tu ne peux pas les changer. Essaie si tu veux mais les gens sont comme ils sont, nous avons ce que nous avons. Il y a des gens qui viennent de grosses écoles et qui ont une vision de l'éducation comme à la ville, par exemple, que les élèves ne peuvent pas repartir seuls de l'école à la maison. « Il faut un papier ! » Moi, je crois que non ! Ils peuvent aller à pied chez eux et seuls. Il y a beaucoup d'exemples comme cela. Pour sortir de l'école et aller voir quelque chose : « il faut une autorisation ! » Non, il ne faut pas d'autorisation, il faut y aller, tu peux y aller, moi, je connais l'endroit, je sais qu'on peut y aller. C'est toujours pareil, ils ne font que les choses prévues, ils n'improvisent pas. Ici, il faut s'adapter, improviser. Mais les gens de l'extérieur, ils n'improvisent pas, ils font les choses avec un modèle, de manière très rigide. Mais la plupart des gens s'adaptent très bien !

Entretien Maria

(entretien réalisé en Français)

Maria fait partie d'un groupe d'enseignants dits « en difficulté », signalé par le directeur et qui bénéficie, d'après l'administration d'une aide spécifique.

Ecole de Campo (Aragon)

Présentation du travail.

C : Est-ce que tu peux m'expliquer d'où tu viens?

M : Je suis allée au lycée français de Barcelone, on était trois mille élèves, totalement différent ! Il y avait beaucoup de discipline. C'était il y a longtemps mais pour moi, le système scolaire français est très différent, c'est plus rigide. Aussi, c'est une autre façon de travailler. On apprend plus à penser. Je viens de faire mes études universitaires, j'ai fini en février et j'étais surprise par les examens des professeurs : il ne fallait pas faire une dissertation avec une pensée très structurée. Non, c'était beaucoup de contenus, alors que dans le système français, c'est apprendre à penser. On avait quatre heures et c'était le même sujet, il fallait le structurer beaucoup, c'était quelque chose de très pensé, donner son opinion. Dans le système espagnol, j'étais très scandalisée, je me disais : on ne me demande pas ce que je pense, on me demande seulement des contenus !

C : Qu'est-ce que tu avais choisi comme études après le lycée français ?

M : Après le lycée français, je n'ai pas fait des études universitaires. J'avais étudié le design graphique et puis j'ai fait prof de ski. C'était totalement différent.

C : Et pourquoi tu as choisi de devenir maître ?

M : Sur les pistes, j'aimais beaucoup être avec les enfants et leur donner des cours de ski. Mais ce que je ne voulais pas, c'est travailler seulement quatre mois. Enseigner, ça me plaisait mais je n'étais pas d'accord avec mon travail. J'ai eu un enfant et quand je rentrais dans l'école pour aller le chercher, ça me plaisait beaucoup. Et puis j'ai pensé : bon, c'est trois ans à étudier, (maintenant, c'est quatre ans mais quand je l'ai fait, c'était trois ans), je ferai quelque chose qui me plaît.

C : Tu habitais déjà ici, tu connaissais la région ?

M : Oui, j'ai 37 ans, ça fait 37 ans que je viens ici tous les étés, je venais en vacances. Et puis quand j'ai fini le design graphique, je suis venue vivre ici, il y a 15 ans.

C : Donc tu connais bien ici les gens, les habitudes...

M : Oui, je suis d'une grande ville mais je préfère vivre dans un petit village.

C : Est-ce que tu connaissais les petites écoles rurales ?

M : J'ai une amie qui est professeur, qui m'a renseignée. C'est elle qui m'a introduit un petit peu dans ce monde. Et mon fils. On y allait ensemble et c'est là que j'ai pris le contact. J'ai décidé d'étudier, j'ai fait mon stage pratique à Saragosse, dans une grande école. Et maintenant, j'ai passé mon concours et j'ai obtenu la place et je suis à Campo.

C : Travailler dans une petite école, c'est quelque chose que tu as découvert en commençant ton métier. Quelles ont été tes premières impressions ?

M : Dans mon stage, je participais à toutes les réunions, on me laissait rentrer dans les classes. Ici, c'est très différent : les réunions par exemple, à Saragosse, on les faisait plus rapides, plus directes, c'était tout plus clair. Et le directeur, il avait un plus fort mandat, une plus forte autorité qu'ici. Ici, les professeurs ont plus de participation, il y en avait déjà à Saragosse, mais ici, plus. Au début, j'étais un peu déstabilisée par ce que je pensais qu'on perdait du temps, non ! Voilà, ma première sensation, c'était qu'on perdait beaucoup de temps. Moi, je suis plus stricte. Quand je suis arrivée, j'ai pensé : Mais ces enfants, ils n'ont pas de discipline, ils sont un peu sauvages ! Ils sont très libres. Il me manquait l'ordre.

C : Qu'est-ce que tu as eu comme classe ?

M : J'ai deux heures de maternelle. A Campo, on travaille par cycles, 1^{ère} et 2^{ème} année de primaire, ça va ensemble, 3^{ème} et 4^{ème}, et 5^{ème} et 6^{ème}. Il y a deux niveaux par classe. Et la maternelle, c'est les trois âges ensemble. Moi, je vais en maternelle, je prends les enfants âgés de cinq ans, et je les rentre dans une autre classe. Je n'ai pas ma classe, je prends deux heures des enfants de 5 ans, deux heures des enfants de 10 ans, 5^{ème} année et une heure, ceux de 6^{ème} année. Desolamientos ! On dit en espagnol ! Mais je ne suis pas tutrice des enfants de 5^{ème} année, mais je suis le prof qui passe le plus de temps avec eux. Dans cette classe, il y a beaucoup de professeurs qui entrent, ça ne devrait pas être ainsi. Ce serait mieux avec moins de profs et plus de temps. C'est une classe très bruyante, qui ne travaille pas, très compétitifs entre eux...

C : Ils sont nombreux ?

M : 15. Pour cette école, c'est très nombreux. Souvent, ils sont neuf ou dix, sur les deux niveaux. Ils sont 15 de 5^{ème} année et 6 de 6^{ème} année. Quand ils sont ensemble, ça fait 21.

Les 6 de 6^{ième} année sont très travailleurs, très autonomes, ils proposent de faire de travaux. Ceux qui sont quinze, c'est bien plus difficile.

C : Quand tu as commencé, comment ça s'est passé pour toi, tu as été tout de suite à l'aise ? Est-ce que la formation t'a aidée, est-ce que tu as demandé à tes collègues ?

M : Moi, je suis une personne qui demande beaucoup. Je n'ai pas de problème pour demander. Si on me répond, je demande encore plus ! Parce que je crois que j'apprends des maîtres qui ont de l'expérience. J'ai demandé beaucoup, surtout pour évaluer, pour programmer. En plus, dans la classe de 15, il y a une fille qui a un niveau de 2^{ième} année, qui est très en retard, elle a des problèmes et on ne sait pas quels problèmes. Le mercredi, il y a une conseillère d'orientation. Normalement, cette personne devrait nous aider avec cette fille qui est très en retard, mais comme elle fait plusieurs écoles, elle change tout le temps. Pour connaître les enfants, ça ne marche pas. Pour moi, c'est un gros problème parce qu'on n'a pas d'aide pour cette fille. Moi, je la vois un peu abandonnée. Je lui prépare des choses mais je ne sais pas réellement quels problèmes elle a. Avec les spécialistes de pédagogie thérapeutique, on parle. Elle me dit : « Bon, on va essayer qu'elle ait le minimum au jour le jour, dans le quotidien. » On fait ça. Mais réellement, je pense qu'il faudrait quelqu'un spécialisé qui nous aide plus. Quand je suis arrivée dans la classe, j'avais peur avec les maternelles parce que ce n'est pas ma spécialité. Je savais que dans une école rurale, on touche tout et en fait, c'est avec eux que ça a été le plus facile. Peut-être parce que j'ai un enfant de 5 ans, alors, je connais, ça se passe très bien, ils sont très agréables, tu leur proposes quelque chose et ils sont contents. Avec le groupe de 15, c'est plus difficile mais peut-être parce qu'il faudrait être une personne qui passe plus de temps avec eux. Cette semaine, il manquait beaucoup de professeurs, j'ai été beaucoup de temps avec eux et c'était mieux. Avec tous ces professeurs, ils sont perdus.

Bon, la première impression de ce que j'enseigne, c'est en langage, je n'ai pas de problèmes parce que je fais langue étrangère et je suis très à l'aise. Et en connaissance du milieu, bien, mais je considère qu'il me manque de la formation. Je suis un peu plus perdue, je dois préparer encore plus, parce que, à la fac, on nous a enseigné un peu de méthodologie, parfois trop abstraite. Lors de l'application en classe, à Saragosse, j'étais très à l'aise parce que c'était des 2^{èmes} années. Mais 5^{ième} et 6^{ième} année, c'est plus spécialisé, pour moi, c'est plus difficile de le préparer et de me sortir du livre de textes. Le livre de textes est très

dense, un peu ennuyeux pour eux parfois et pour me sortir de là, j'ai besoin de plus de temps, pour pouvoir le faire un peu plus motivant.

C : Est-ce que tu utilises le territoire ?

M : Oui, maintenant, ils sont en train de faire eux, un travail. J'essaie qu'ils soient un peu plus les protagonistes, eux, qu'ils cherchent de l'information sur les animaux, sur la végétation, tout eux-mêmes. Mais, je ne suis pas sortie dehors, parce que je vois que les animaux, la végétation, ils l'ont fait déjà en 3^{ième} et 4^{ième} année. Et je suis un peu stressée parce que je dois faire beaucoup de choses, je sais déjà que je ne finirai pas le livre. Ce sont des choses qu'ils aiment beaucoup et qu'ils ont déjà fait l'année dernière. Un jour, pour travailler sur le paysage, on est sorti à la récré . C'est fantastique à Campo parce qu'il y a un terrain de foot et on voit toutes ces montagnes, c'est très beau. Un jour, on est sorti faire une expérience avec de l'herbe, pour voir l'érosion. J'aimerais sortir plus.

C : Est-ce que tu sais comment faire, pour travailler en pédagogie active ? Tu l'as appris dans ta formation ?

M : Peu. C'est en faisant ma programmation comme je fais la découverte du monde en bilingue, en français, j'ai cherché dans des livres français, pour faire des expérimentations. Mais avec des livres français parce que dans les livres espagnols, il n'y en a presque pas. Quand je parlais avec des professeurs d'université ou des professeurs de l'école bilingue de Saragosse, on me disait surtout baser sur l'expérimentation. Mais je ne l'ai pas vu réellement, seulement avec un professeur, les autres ne le faisaient pas. En cherchant, j'ai trouvé mais surtout en France. Maintenant, pour le mettre en pratique, c'est un peu difficile, il me manque un peu du temps, de l'expérience. Et mes camarades, je ne vois pas qu'ils expérimentent. Le jour où je suis sortie à la récré, on m'a regardé ... Les enfants des autres classes me disaient : « nous aussi, on veut ! »

C : Est-ce que ça te gêne de ne pas faire comme tes collègues ?

M : Non, au début, je me sens un peu observée, tout le monde sait que je suis la nouvelle et on regarde un peu pour voir si tu sais ou si tu ne sais pas ! Mais si je vois que ça fonctionne et que les enfants aiment, ça ne me gêne pas.

C : Donc, tu aimerais le faire plus souvent ?

M : Oui !

C : Et le fait que tu connais bien le territoire, est-ce que ça t'aide ?

M : Oui, dans le livre, il y avait un conte. Et j'ai dit : « Non, celui-ci, on ne le lit pas et j'ai pris la légende de l'Aneto, que je connais, je l'avais dans des livres à la maison et je leur ai expliqué l'Aneto. J'en ai profité pour leur créer une situation problème, en découverte du monde : où va l'eau de l'Aneto ? Quand l'état espagnol voulait dériver l'eau de l'Aneto, l'état français a demandé à C de chercher où elle allait. Il a découvert qu'elle allait presque toute en haute Garonne... je leur ai fait chercher, C., qui c'était et ça, ils ont beaucoup aimé. Ils étaient très intéressés.

C : Tu as remarqué une grosse différence chez les élèves entre les moments où tu travailles avec le territoire et les moments où tu travailles avec le livre uniquement ?

M : Oui, c'est très différent, c'est sûr. Il y a des élèves qui aiment beaucoup la montagne, qui sont très intéressés avec les animaux d'ici, avec les montagnes. Quand je parlais de l'Aneto, ou des pistes de ski, il y en avait quelques-uns qui étaient « super émotionnés », ils aimaient beaucoup. Oui, ça m'aide beaucoup de bien connaître ici.

C : Mais, est-ce que dans ta formation, on t'a demandé de connaître le territoire de l'école ?

M : On nous disait, en théorie, qu'il fallait toujours t'adapter au contexte de l'école et aux enfants, surtout aux enfants.

C : Mais on ne te dit pas comment faire pour t'adapter, comment faire pour connaître le contexte...

M : Non, ça, on ne nous le dit pas.

C : Si par exemple, tu arrivais ici, pour travailler et que ce soit la première fois que tu viennes ici, tu ne connaîtrais pas le territoire, comment tu pourrais faire alors ?

M : C'est par toi-même, ta propre curiosité. Par exemple, le jour de Pilar, hier, c'était fête, congé. Moi, je suis de Barcelone et le Pilar, c'est surtout de Saragosse. Moi, je ne l'ai jamais fêté. Et j'ai oublié de leur préparer, à ceux de la maternelle, quelque chose en relation avec cette fête. J'y ai pensé ce matin, que je n'avais rien préparé pour ça. Mais moi, comme je ne suis pas d'ici et que je ne l'ai jamais fêté, je n'y ai pas pensé. J'ai vu que Suzanna à Cerler, elle avait préparé quelque chose. Je crois que c'est une faille. S'il y a une fête, il faut savoir pourquoi et le préparer.

C : Est-ce que tu trouves que tes élèves amènent le territoire en classe, est-ce qu'ils parlent de leur vie sur le territoire ?

M : Oui ! Ceux de 5^{ième} année, ils racontent des histoires tout le temps et je dois dire : « maintenant, plus d'histoires ! » Parce que je serais tout le temps en train de les

écouter ! Je les écoute mais c'est toujours : « Avec un cousin, on est allé à l'Aneto,... » Mais quand on a travaillé sur l'eau du ..., il y en a qui ont dit : « samedi, j'irai ! » J'essaie de les écouter mais parfois, ils sont quinze, je ne peux pas.

C : Et est-ce que parfois, tu essaies d'utiliser ces histoires pour faire quelque chose en classe ?

M : Oui, par exemple, ceux de 6^{ième} année, ce sont eux qui m'ont proposé le travail, peut-être pour sortir un peu du livre aussi, ils ont demandé : « on peut te chercher ça et on peut l'exposer ? » Ils ont tout fait, ils l'ont exposé à leurs camarades de 5^{ième} année. Et du coup, les 5^{ième} années m'ont que le travail qu'ils étaient en train de faire, ils souhaitaient l'exposer à ceux de 6^{ième} année. J'ai demandé à mes collègues de faire des exposés s'il y a un thème qui les touche à ceux des autres cycles. C'est aussi pour qu'ils développent l'expression orale, parce qu'ils ne parlent pas beaucoup. Les collègues ont été surprises mais elles ont été d'accord.

C : Tu sens que tu peux développer quelque chose là-dessus ?

M : Oui et que c'est très différent, la classe, avec ce travail, par exemple quand on a travaillé sur l'Aneto, la dynamique de classe était très différente, d'avec le livre : rien à voir. Ils écoutaient, ils cherchaient, ils étaient plus actifs. Avec le livre, c'est ennuyant pour moi, parfois...

C : Même pour toi ?

M : Moi, je regarde le livre et si j'étais élève, souvent, je n'écouterais pas !

C : Est-ce que tu es gênée quand tu as les classes ensemble, avec les deux niveaux, est-ce que tu préfères quand il y a un seul niveau ?

M : C'est plus facile avec un niveau. Mais moi, normalement, je ne les ai pas ensemble, les deux niveaux. Mais si c'était toujours la même personne, on pourrait faire des projets avec des choses qui ont des relations dans toutes les matières. Je crois que ça pourrait aller. Mais on rentre tellement de professeurs dans la classe que je crois que c'est impossible de se coordonner, de faire quelque chose.

C : Une situation comme celle de José Luis, avoir sa classe, faire pratiquement tout, est-ce que ça te plairait ?

M : Oui, je crois que c'est intéressant, mais peut-être plus difficile, non ?

JL : C'est surtout différent ! Ce n'est pas plus difficile mais différent.

C : Que font les parents de tes élèves, quelle est la composition sociologique de tes élèves ?

M : Un peu de tout ! Des agriculteurs, qui sont de Roumanie...

C : De Roumanie ?

M : Il y a beaucoup d'immigration. Par exemple, en maternelle, j'en ai 8 de 5 ans, il y a 3 espagnols, 3 roumains, 1 d'Argentine et 1 de Colombie. Mais ils ont déjà vécu ici beaucoup de temps, ils connaissent le territoire.

C : Quel est le métier de ces gens qui viennent de l'étranger ?

M : A campo, je ne sais pas exactement, je sais qu'il y a un parent qui des moutons, qui les garde, mais la plupart, je ne sais pas. Je suis nouvelle, je n'ose pas demander : qu'est-ce que font tes parents ?

C : Les enfants ne te disent pas : « Avec mon papa, j'ai fait ça... »

M : Si, il y en a un qui travaille dans la forge, un autre qui a un bar, un peu de tourisme et de commerce et un peu d'agriculture. Des potagers, il y en a plusieurs qui en ont. Tu sais, je suis un peu en train d'atterrir, je me sens un peu parfois comme s'il y avait quelque chose qui marche avant moi, que je ne contrôle pas encore. J'aimerais avoir une semaine pour programmer, pour voir, réfléchir à tout ce que je veux faire, avoir plus de temps pour préparer. Et je ne l'ai pas. Dans le centre, on est tout le temps réunis. A Saragosse, c'était différent : une semaine c'était réunion et l'autre semaine, on travaillait avec les collègues, on préparait quelques activités, on pouvait travailler. Mais ici, on est toujours en réunion. Je ne fais rien pour l'école, je n'ai pas le temps. Juste le temps de faire quelques photocopies !

C : Et vous parlez de quoi en réunion ?

M : De..... Réellement.... Je crois qu'on perd beaucoup de temps ! Il y a beaucoup de documents à faire, pour l'administration, on se réunit pour ces documents. Bon, c'est un autre rythme de travail qu'à Saragosse. On travaillait, mais avec plus de stress. De la même façon que les enfants, quand on rentre à l'école, il n'y a pas de sonnerie. A Saragosse, c'était comme l'école militaire, c'était trop.

C : Tu vois des différences entre les enfants de Saragosse et ceux d'ici ?

M : Oui, ici, ceux de l'école publique, ils parlent beaucoup. A Saragosse, non, le prof était très considéré. Ici, non. Dans le système français, on ne parle pas, on se lève quand le prof arrive, c'est un respect total. Mais ici, non. Ici, il faut un quart d'heure pour que les enfants se taisent... A Saragosse, c'était un rythme très compétitif, ils étaient 25. Mais c'était très stressant pour ceux qui n'allaient pas trop bien. C'est un système pour les meilleurs, de la moitié en avant. Ici, c'est un peu plus individualisé, peut-être que dans les classes où on est 9

ou 10, on travaille mieux. Mais dans le grand groupe de 21, il y a deux ou trois petites choses qu'ils devraient apprendre de discipline ou d'ordre.

C : Mais sur la curiosité, la vivacité, est-ce que tu vois des différences entre Saragosse et ici ?

M : Ici, plus parce qu'on les laisse participer un peu plus. Et ils voient plus de choses. A Saragosse, en arts plastiques, ils devaient faire un bonhomme de neige. Ils l'ont dessiné bleu ou de couleur ! Parce qu'ils n'ont jamais vu la neige ! C'est très difficile de sortir du livre à Saragosse. C'était plus culturel, il y avait du théâtre, ou des sorties au musée, ici, c'est plus difficile !

C : Est-ce que tu penses que tes élèves manquent de culture ?

M : S'ils font des sorties pendant l'année, des voyages ? Non, pas beaucoup. Mais c'est l'affaire des parents de sortir. Ceux dont les parents ne sortent pas, on le voit aussi parce que, quand on parle des choses, ils ne sont pas aussi vifs ou actifs. Ceux qui ont des parents qui leur racontent un peu plus d'histoire, ça se voit aussi. Ils ont une autre culture, la montagne, le potager, les moutons...

C : Tu veux faire un jardin dans ta classe ?

M : Ce n'est pas possible ! C'est un pré qui n'est pas de l'école, c'est à tout le monde. Mais c'est sûr qu'ils aimeraient beaucoup. Pour ceux de 5^{ème} année, j'aimerais avoir plus de temps pour préparer plus d'activités, parce qu'ils sont très actifs. Alors s'ils doivent rester assis comme ça, en classe, c'est impossible, ils n'aiment pas. Parfois, c'est nécessaire mais je crois qu'ils sont trop de temps assis, passifs.

C : Tu as des idées de nouveaux projets pour cette année ?

M : J'en ai mais, là, je veux m'asseoir ! C'est que maintenant, on a beaucoup de thèmes de géographie. Et je dois chercher quelque chose qui soit un peu intéressant pour travailler la géographie. En langage, je n'ai pas de problèmes : les livres que j'ai, ça va. Mais en découverte du monde, je suis plus perdue.

C : Pourtant, tu connais plein de choses dans la géographie locale ?

M : Oui. Par exemple, on fait le climat d'Aragon. Demain, on se mettra avec les notebooks et on cherchera, pour qu'ils sachent lire la météo de Campo. Parce que je ne sais pas comment faire des expérimentations en géographie. J'attends les thèmes d'histoire, je pourrai faire du théâtre avec eux, pour qu'ils l'intériorisent plus et qu'ils soient actifs. Mais en géographie, réellement, je ne sais pas.

C : Tu n'as pas de ressources, des collègues, des forums sur internet ?

M : Non, parfois je cherche des choses, mais ce que je cherchais, non, je ne l'ai pas trouvé. Je vais sur le site de « la main à la pâte » mais en géographie, je ne sais pas. Et le prof de l'université là-dessus, c'était toujours très abstrait ! Avec presque tous les profs de l'université, je maintiens le contact et je n'ai pas de problèmes pour leur demander comment faire quelque chose mais lui, je ne suis pas sûre qu'il me réponde !

C : L'année prochaine, si tout se passe comme tu veux, tu restes à Campo ?

M : L'année prochaine, comme j'ai eu mon concours de maître de français, je dois demander une poste de maître de français. A Campo, c'est pris, ici (Bénaque, Castejon de Sos) aussi. Alors, sûrement, je partirai je ne sais pas où. Je téléphone aux écoles de la montagne de Jaca, ... parce que j'aimerais travailler en montagne. Mais en français, là où il y a le plus de places, c'est à Saragosse. Et moi, j'aimerais ne pas aller à Saragosse, mais, ... l'année prochaine, c'est un mystère !

C : Est-ce qu'est-ce que tu penses de la formation que tu as reçue ?

M : Je pense qu'il faudrait plus de stages. Moi, j'ai fait la première année normalement, ensuite j'ai fait 2^{ème} et 3^{ème} année en une seule. Et je vois que les stages m'ont beaucoup servi pour mes examens parce que j'avais déjà fait les stages. Je pense que ça serait plus intéressant d'avoir plus de stages, dès la première année, déjà, pour savoir de quoi on te parle. Et si on pouvait faire des stages en écoles de ville mais aussi en écoles rurales, voir les deux choses... Parce qu'il y a beaucoup de choses dont on te parle à la fac qui sont trop abstraites. On nous parle beaucoup des enfants et on ne les voit pas, on ne les observe pas. On prépare des activités mais ce n'est pas réellement pour les enfants. Dans la faculté de Saragosse, il y a une école en bas, dans laquelle, en théorie, on devait faire plus de stages. Mais réellement, elle ne s'utilise pas. L'année dernière, j'ai regardé le cours d'école unitaire, mais il y a beaucoup d'ignorance sur la classe unitaire de la part des professeurs. Ils en parlent mais ne la connaissent pas.

C : Une des questions de la recherche est aussi de savoir si les futurs enseignants doivent avoir des connaissances sur le monde rural, la sociologie rurale, pour travailler en milieu rural. Qu'en penses-tu ?

M : Oui, je crois que oui. Il y a beaucoup de mes collègues de la formation à Saragosse, si elles étaient ici, elles souffriraient beaucoup. Parce qu'elles ne pensent que par les choses de la ville. On a eu un professeur qu'on aimait beaucoup, il nous a fait voir « être et avoir », il nous a parlé de l'école, parce qu'avant, il y était maître. C'est le seul professeur qui, avant

d'être professeur à la faculté, a été professeur dans une école. Oui, je pense que c'est nécessaire parce que, si on arrive ici, on ne connaît pas le territoire, on ne connaît pas un peu les familles, comment les gens agissent et on fait comme en ville, l'enseignement est impersonnel. Si on a l'opportunité de le faire plus personnel, c'est plus enrichissant.

C : Enrichissant pour qui ?

M : Pour les élèves et beaucoup pour l'enseignant aussi. Le livre, c'est très dense, c'est pour tout le monde la même chose. Dans le projet, les élèves vont chacun à leur rythme et s'ils ont eu l'opportunité de travailler en groupe... Aujourd'hui, il y en avait un qui était fâché, un autre qui pleurait, je leur ai dit : « Vous devez apprendre à travailler en groupe aussi ! » Ils ne travaillent jamais en groupe, c'est toujours : « Moi, je suis meilleur que toi ! », ils s'insultent en classe. Les travaux en groupe, c'est très bruyant, mais je crois que c'est bien pour eux.

C : Parfois, on fait quelque chose, on a l'impression que ça ne marche pas et on se rend compte après qu'en fait, les élèves ont beaucoup appris...

M : Oui, à court terme, ça ressemble à de la folie ! Par exemple sur le projet sur l'Aneto, ils m'ont apporté une carte, des choses de chez eux. Alors, s'ils cherchent des choses à la maison, c'est déjà beaucoup. Ils sont en train d'apprendre, pas de recevoir seulement. Et quand ils ont fait les présentations aux autres élèves, ils ont beaucoup aimé. Et ceux à qui ils ont présenté, ils voulaient présenter aussi.

C : Est-ce que les parents t'ont parlé de ça, est-ce qu'ils ont réagi à tes projets ?

M : Pas pour l'instant parce que, comme je ne suis pas tutrice, je ne les connais pas, les parents. Si je parle avec une mère mais c'est la seule que je connais.

C : Si les enfants sont plus motivés, les parents seront contents, non ?

M : Oui je crois que oui ! Quand je suis allée étudier à Saragosse, mon fils (5 ans) est venu avec moi, à l'école à Saragosse. C'était toujours avec le livre et c'était très stressant pour lui. Bon, aussi, il n'était pas chez lui, c'était particulier, c'est un enfant très remuant ! Il a beaucoup de curiosité et comme ils travaillent par projet à Bénasque, il est très content. C'est très actif, les trois années de maternelle sont mélangées, je vois qu'il s'occupe des petits, je vois qu'il est très content. Lundi, il est allé voir les vaches (qui descendaient de la montagne), il est revenu super content, avec un os de vache qu'il avait trouvé, c'est très différent de Saragosse. A Saragosse, il a eu des problèmes de santé à cause du stress, il ne voulait pas que je lui lise un livre. Maintenant, il adore que je lui lise des histoires.

C : En France, rien n'est prévu par l'administration pour les écoles rurales, Est-ce que c'est pareil ici ?

M : Oui ! Par exemple, on a à Campo un problème de transport. C'est parce qu'on est une petite école. L'administration dit : « Vous n'avez pas d'argent, ce seront les profs qui le feront ». Mais ce n'est pas un horaire de prof. Dans une ville, ça ne se passerait pas. Mais c'est contradictoire parce qu'en Aragon presque tout le territoire est rural. Terruel, Huesca, c'est rural. C'est seulement Saragosse qui n'est pas rural. Mais les personnes qui décident sont à Saragosse, l'université est à Saragosse...

Entretien Merce

Ecole de Prats, responsable des niveaux 1^{ers}, 2^{ième} et 3^{ième}

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours personnel et professionnel, d'où tu es, ta scolarité, tes études et comment tu es venue jusqu'ici ?

M : J'ai fait les études d'enseignant avec option « éducation physique », trois années de licence, jusqu'en 2008, à Tarragone. J'aimais les sciences, mais pour faire vétérinaire, il faut avoir des notes très hautes. Et comme ça me plaisait aussi d'enseigner aux enfants et aussi le sport, je n'avais pas les notes assez hautes pour faire les études de vétérinaire, j'ai choisi enseignant. La première année, ça ne me plaisait pas, ce n'était pas très intéressant. Alors, l'idée, c'était de faire vétérinaire en Aragon, à Saragosse, parce qu'il ne fallait pas des notes aussi hautes. Mais ils m'ont dit non et voilà. Et j'ai fait enseignante. Et ensuite, la seconde année, c'était un peu mieux et la troisième année, beaucoup mieux. Nous faisons des choses de l'éducation physique, les muscles, les parties du corps, appliquées au sport, des choses plus réelles, plus concrètes. Alors bon, j'ai fini ce cursus, avec la sensation que c'était bien mais qu'il fallait commencer à travailler pour apprendre beaucoup plus. Quand j'ai terminé, en 2008, l'année suivante, j'ai travaillé un mois dans une école privée, avec un groupe d'enfants de 6 ans. C'était une classe de 21 élèves, il y en avait qui étaient un peu... un gamin argentin dont je me souviendrai toujours ... parce que il n'avait une manière de faire raisonnable, on ne pouvait pas le faire réfléchir, penser, voir pourquoi ça n'allait pas ainsi. J'ai parlé de ses problèmes, qu'il n'écoutait pas... Et l'institutrice m'a dit : « si tu as besoin d'aide... » Moi j'ai expliqué, j'ai beaucoup lu et je me suis dit : bon, ce garçon ne fonctionne pas normalement. Alors, j'ai proposé des situations différentes, sans résultats. Ensuite, je suis allée étudier l'anglais, parce que j'avais envie d'étudier un peu plus. Et je me suis dit que je ferai de l'éducation physique mais en parlant anglais, en expliquant tout en anglais, j'ai étudié trois mois : janvier, février et mars 2009. Sur la liste des postes, j'avais le numéro 90 000 et je n'avançais pas. Ils ne m'appelaient pas. La majeure partie de mes amis de la promotion travaillaient en éducation physique. Je me suis dit, s'ils ne m'appellent pas, c'est le moment de changer et j'ai passé les examens d'enseignant en éducation physique et en anglais. En septembre, j'ai commencé à travailler dans une école privée, c'était pour trois mois, pour un congé maternité. Dans cette école privée, ils savaient que j'étais pour l'école publique et c'était clair que s'ils m'appelaient, à l'école publique, je m'en irai de l'école

privée. Ils m'ont proposé un travail pour plusieurs années, mais pas en anglais ni en éducation physique. Mais moi, je pensais : à l'école publique, j'aurai de l'anglais, une semaine, un mois, je vais essayer. J'ai fait des remplacements. Et l'année dernière, en septembre, ils m'ont appelé pour un petit village, seulement pour 20 heures, alors que les professeurs ont 30 heures, pour presque rien. Et c'était comme tutrice d'une classe de 3^{ième}. Les 10 autres heures étaient faites par des mères. L'expérience fut bonne, c'était une école très différente de celle-ci, une école très ... comment dire ... tout était très établi, on a toujours fait comme ça et on ne change pas. J'ai demandé à l'équipe de direction ce que je devais faire. Alors, quand tu es enseignante ici et que tu travailles au moins un an, tu passes un examen de validation. Comme je n'avais pas fait d'année entière, seulement des remplacements, j'ai été supervisée par l'enseignante d'anglais, elle m'a expliqué un peu comment faire la classe, elle m'a aidée à programmer l'anglais en primaire et elle m'a orientée en venant un jour ou deux dans ma classe pour voir comment je faisais la classe, si j'expliquais bien, si je faisais bien attention aux élèves, si j'étais vigilante pour que tous les élèves travaillent. Elle m'a bien expliqué le rôle de la directrice, de l'équipe de direction et ensuite, j'ai eu mon inspection. L'inspecteur m'a posé des questions, en disant : si tu as une situation comme ceci, avec un élève, qu'est-ce que tu fais ? Ou bien comment tu programmes, comment tu fais les épreuves d'évaluations, des questions comme cela. Moi j'ai dit ce que je faisais, je n'ai rien inventé. Après ça, j'ai eu mon certificat de validation et j'ai dit : ouf ! Parce que tout cela était très stressant, mais j'avais appris beaucoup, beaucoup de méthode. La directrice avait les 4^{ième} et moi les 3^{ième}, les deux niveaux sont du cycle « médio » et nous nous sommes beaucoup coordonnées. Si elle faisait son examen de catalan, moi aussi. La partie de catalan et de maths, c'est la même en 3^{ième} et en 4^{ième}. On préparait ensemble.

C : Ça t'a aidée à commencé ?

M : Je commence encore ! Je suis encore débutante ! Ici, c'est différent, c'est beaucoup moins méthodique, beaucoup moins carré. Mais comme il y a beaucoup de dialogue, beaucoup de liberté d'expression et on t'écoute sans te dire ce que tu dois faire. La porte est ouverte, tu dois faire bien aussi, c'est bien aussi ici. Tu as beaucoup de liberté, mais en dialoguant. Tu essaies des choses, même si tu ne penses pas la même chose que le directeur. Je crois que c'est bien aussi de pouvoir essayer quand tu débutes.

C : Pourquoi tu es venue ici, c'est un choix ou non ?

M : Chaque année, quand tu arrives à la fin de l'année scolaire, quand tu es intérimaire, moi, je n'ai pas de poste fixe, tu dois postuler dans une liste de 70 postes. Alors, j'ai pensé : d'abord des écoles du sud, parce que c'est près de chez moi, de ma famille, ensuite j'ai demandé celles du Vall d'Aran et enfin, celles de Cerdagne. C'est parce que j'aime beaucoup les Pyrénées, j'aime beaucoup la neige, pour skier et parce que je cherchais une petite école de montagne, mais quand même pas autant de la montagne qu'ici ! J'aurais aimé un peu plus urbain. J'avais aussi demandé des endroits près de Girona. J'aurais bien aimé la plage. Je voulais une belle région, un beau paysage, les rivières. Par contre, je ne voulais pas les grandes villes où il y a beaucoup d'immigration. Avant, dans des associations d'aide, j'ai aidé des enfants immigrants, c'était très pénible, ce travail, il y avait beaucoup de maghrébins, beaucoup de gitans, la majorité pensait que ça ne servait à rien d'étudier, ils voulaient étudier pour qu'on ne les renvoie pas chez eux, ils n'étaient intéressés par rien... j'ai pensé : non, pas les grandes villes, donc, le sud, d'où je suis et le nord, les Pyrénées. Et je suis enchantée !

C : Tu ne préférerais pas rester à proximité de chez toi, de ta famille ?

M : Si bien sûr, si j'avais pu, j'y serais allée, parce que c'est là que j'ai ma vie. Mais en étant ici, je suis aussi heureuse parce que je découvre, j'apprends et je vois des choses différentes. Près de chez moi, j'ai déjà vu quelques écoles, elles sont assez grandes et assez semblables. Dans aucune, on ne peut fonctionner comme dans une école comme ici. Parce qu'ici, il y a trois enseignants, au même endroit, c'est un enseignant qui parle, ensuite un autre, chacun a sa classe mais nous avons chacun notre approche.

C : Quand tu as demandé le poste ici, tu savais où tu allais, comment fonctionnait cette école ?

M : Non, je n'avais pas d'informations. Ça a été une énorme surprise !

C : Quelle a été ta première réaction, en arrivant ?

M : Je me suis dit : c'est différent ! Quelle chance ! Je vais voir des choses que je n'ai jamais vues ! Moi, je fais le maximum de mon côté, avec mes connaissances, mes méthodes, mais je ne peux pas tout appliquer : parfois oui, parfois non. Il y a beaucoup de choses nouvelles que m'apporte l'école, l'environnement aussi et l'ambiance.

C : Tu peux faire un bilan de tes trois premiers mois ?

M : Le premier jour, ça m'a plu, Miquel m'a dit : nous avons des ordinateurs de la 4^{ième} à la 6^{ième}. J'ai pensé : madre mia ! S'ils ont des ordinateurs au primaire ! Bon, il faut voir ! Et je

me suis dit : nous sommes tous dans la même salle, de 3 à 12 ans : Madre mia ! Je n'ai jamais vu ça mais bon, il faut voir ce qui se passe ! Après, on m'a expliqué : nous sommes tous ensemble mais nous sommes trois enseignants ! Alors j'ai pensé : trois enseignants pour 22 élèves, c'est génial ! Si je travaille avec mon groupe, j'écoute les plus petits, les plus grands... Nous écoutons et nous sommes ensemble. Et au moment où j'ai besoin de travailler avec mon groupe, je vais dans une autre salle.

C : Tu n'es pas gênée par le fait que Miquel et Anabel te voient en train de faire la classe ?

M : Ça me faisait peur l'année dernière. Ils me disaient : ça ne va pas pour ceci, pour cela, nous allons voir comment faire pour que ça aille mieux, nous allons chercher des solutions, ne te fais pas de soucis ! Mais cette année, ils disent, tout le monde peut se tromper et la prochaine fois, ça ne se passera plus. C'est plus sain ici, cette manière d'être et cette manière de travailler.

C : Est-ce que tu penses que tu changes en travaillant ici ?

M : Oui ! J'ai beaucoup changé ! Au début, j'essayais de faire des programmations typiques de l'année dernière, avec un horaire précis, par exemple : lundi, maths, page x et y. Catalan : lecture de la page tant à la page tant. Et comme ça, successivement pour toute l'année scolaire. Ici, non ! Ici, c'est : la première demi-heure, nous faisons lecture et nous lisons ensemble. Si ce sont les plus grands qui lisent, ça m'intéresse qu'ils écoutent. Avant, moi, je ne connaissais pas ça, je ne l'avais vu nulle part qu'on pouvait le faire. Et j'ai changé dans le sens que, je peux avoir une programmation, mais flexible et ce n'est pas un problème si je ne fais pas tout, parce que à certains moments l'année dernière, je me faisais du souci si je ne faisais pas toute ma programmation. Mes collègues, la directrice, suivaient elles-mêmes précisément leurs programmations. Là où j'ai beaucoup changé également, c'est que je sais que la manière dont je fonctionne ici, c'est sûr que si je vais dans une grosse école, je suppose qu'il faudra programmer énormément et ensuite, travailler plus soupagement, pour mettre des choses en fonction de tes besoins, les besoins des enfants, c'est ce que je n'avais pas envisagé jusque maintenant.

C : Avec les enfants, tu penses que tu as changé ? Est-ce que ce sont des enfants très différents de ce que tu as connus ou non ?

M : Non ! Enfin un peu si ! Ici, c'est une population d'ici. Et avec les enfants, nous avons une relation plus proche. Mais pour moi, quand je dois faire une explication, quand je dois crier, je le fais de la même manière ici que quand j'étais dans les autres écoles. Ça dépend surtout

du groupe que tu as. Si c'est un groupe où ils ne sont pas nombreux, si leur rythme est rapide ou pas, ça dépend de comment sont les enfants. Et à chaque moment, ça dépend s'ils sont calmes.

C : Qu'est-ce que tu penses de la culture des gens d'ici et des élèves ?

M : Je pense qu'ils sont très chanceux d'être dans un lieu très sain. Je ne veux pas dire que l'immigration soit négative mais j'ai vu comment ça se passe, ils ne maîtrisent pas la langue et s'ils ne s'intègrent pas au groupe, alors, ils peuvent échouer. Ici, ils ne connaissent pas d'autres cultures, mais je suppose que, quand ils iront au collège, ils en rencontreront. Ça a son aspect positif et son aspect négatif. Ils sont un peu tous semblables, ils connaissent la montagne, les animaux et ils ne connaissent pas la culture des enfants de la ville, mais ils connaissent l'agriculture, l'élevage, les chevaux.

C : Qu'est-ce que les enfants emmènent à l'école ici ?

M : Tu vois, un jour, on faisait du sport, il y avait une course de bicyclettes et sur la table, il y avait de l'eau, des bananes, des pommes... Et ce que je pouvais observer, c'est que quand ils ont eu fini, ils sont venus, ils ont attendus... Ils demandaient : de l'eau s'il te plait, une banane s'il te plait, ou bien, non merci, je ne veux pas de pommes. C'était comme ça, pour la majeure partie d'entre eux. Toujours s'il te plait, merci ! Moi, je n'avais jamais vu ça. Moi, ce que j'avais vu dans les autres écoles, principalement chez les immigrants, c'est qu'ils prennent sans demander, sans dire merci, ils piquaient tout. Ici, sur la table, il y avait tout et personne ne surveillait. Et moi, au début, je disais, venez, il faut surveiller, il faut aller voir... mais personne ne le faisait et j'ai vu qu'il ne se passait rien. Ce sont des choses basiques comme cela que j'ai vues le plus. La majeure partie des familles ici sont bien, économiquement, ils vont monter à cheval, ils vont faire du ski et quand ils font ces activités, je pense que ces enfants sont habitués. Quand tu fais une sortie, par exemple à la neige, les enfants sont très agréables. Ils voient un cheval : ils disent, c'est le cheval que je monte... Si tu leur dis quelque chose, ils disent : je sais, je sais ! Ce sont des différences comme ça que je vois.

C : Comment les parents ont réagi à ton arrivée ?

M : Les parents connaissaient plus Anabel et Miquel. Moi, j'ai été un peu observée, j'ai vu cette relation proche de parents à enseignants, les parents à l'école : « j'ai besoin de ceci... ».

C : Dans les autres écoles, les relations n'étaient pas les mêmes entre parents et enseignants, ils n'entraient pas dans l'école ?

M : Non ! Les gens venaient uniquement par rapport aux enfants, tel jour, telle heure. Ici, c'est différent. Au début, j'ai trouvé cela difficile, cette présence des parents. Je pensais que c'était un peu dangereux parce que je pensais qu'ils venaient pour voir. En fait, non, ils viennent pour amener de l'argent pour une manifestation, pour amener quelque chose à leur enfant. En fait, être plus proche, c'est plus facile, c'est moins bureaucratique, mais on a des discussions plus politiques !

C : Et ta vie personnelle ici, comment ça se passe ?

M : Ici, je ne connaissais personne, je suis venue ici à la fin juillet, nous avons cherché un logement très rapidement, je pensais vivre seule, pour me rendre un peu plus indépendante, parce que quand je vivais et j'étudiais à Tarragone, je partageais un appartement avec d'autres étudiants. En venant ici, je me disais : je pourrais partager mais je voulais essayer de vivre seule. Finalement, je partage un logement avec Merixell, ce qui est une chose fantastique parce que, comme elle est loin de sa famille, c'est un peu triste. Là, on dîne ensemble, c'est un peu plus joyeux. La situation est particulière parce que nous sommes nombreux à être nouveaux dans la ZER, des jeunes et ça se passe bien. Si tu as besoin de quelque chose, s'il te manque quelque chose, tu peux appeler quelqu'un. On s'échange les numéros de téléphone et par exemple, avec le professeur d'éducation physique et Isabel, on va ensemble en montagne, on va à Puigcerda faire du shopping, acheter à manger, faire des fêtes. Je crois que ça aide beaucoup à s'intégrer. Je fais un « planning de vie », lundi, je vais à Puigcerda pour un cours de français ou d'anglais, mardi, français à Puigcerda, mercredi, réunion de la ZER et ensuite, nous allons prendre une bière, c'est très joyeux, on parle de ce qui se passe dans les écoles, on rigole, jeudi, volley à Andorre. Vendredi, c'est un jour de calme, de relax, parfois je reste ici, parfois non, je vais dans mon village, il y a trois heures et demi de voiture. Je vais régulièrement chez l'orthodontiste, là-bas. Et le weekend, excursions, fêtes, dormir...

C : Est-ce qu'il est possible pour toi de rencontrer des personnes d'ici, d'autres personnes que les enseignants de la ZER ?

M : Non, ce n'est pas facile, parce que tu es beaucoup d'heures à l'école, tu vois beaucoup des parents. Mais c'est difficile de rencontrer d'autres personnes que cet entourage là.

C : Est-ce que ça te manque, est-ce que c'est un problème pour toi ?

M : Aucun problème ! Je ne cherche pas d'autres opportunités ! Les plus âgés ont des enfants, nous n'avons pas du tout le même style de vie. Si, je connais des personnes extérieures à l'école : ce sont les gens du groupe de volley, c'est un groupe de filles, qui sont architecte, une autre commerciale, un groupe très varié, une équipe super bien, on fait des fêtes...

C : La culture de la ville, le cinéma, le théâtre, est-ce que ça te manque ?

M : Non ! Ça m'a manqué un an, un an et demi, les années précédentes. Quand j'étudiais à Tarragone, j'avais besoin d'aller à des concerts, au théâtre, au ciné, mais petit à petit, bon, j'ai fait d'autres choses. Par exemple, je préfère faire une excursion, pour moi, c'est très intéressant, faire un entraînement de volley ou faire du sport. Petit à petit, je suis de moins en moins de la ville ! Et puis le ciné, c'est cher ! Je préfère faire des activités qui sont moins chères, économiquement, qui sont alternatives.

C : A propos de ton travail avec le territoire, par exemple sur le projet : « vivre dans les Pyrénées », est-ce que tu penses que tu connais suffisamment le territoire, quel est ton ressenti dans ce projet ?

M : Est-ce que je connais suffisamment le territoire, oui ! Mais c'est mieux également si je le connais plus. Pour autant, dans le projet, les élèves recherchent les choses, ils les exposent et moi, je leur fais un feed-back. Je peux savoir, mais le mieux, c'est que je les guide. Le projet sert aussi pour moi, pour découvrir plus de choses. Chacun à son niveau, les élèves apprennent et moi aussi ! Je crois que l'on apprend toujours !

C : Est-ce que tu peux faire une comparaison entre ton point de vue sur ton métier avant de commencer et ton point de vue sur ton métier maintenant ?

M : Avant de commencer à être enseignante, je pensais que c'était plus facile d'expliquer et d'enseigner ! Et je pensais que le plus difficile, c'était de programmer. Je pensais que le plus facile, c'était avec les enfants. Aujourd'hui, à l'école, je pense que, si c'est difficile de programmer, c'est encore plus difficile avec les enfants : avec 20 têtes, qui chacune pense à sa manière, qui chacune a ses illusions, ses aspirations, ses problèmes, c'est ce que je n'avais pas réalisé. Tout est difficile : c'est difficile de programmer, suivre des objectifs, des méthodologies pédagogiques. Mais le reste est très très difficile également parce que tu dois penser à toutes les personnes, arriver au maximum pour chacun et faire le mieux possible. Aujourd'hui, je pense chaque jour comme un défi, chaque jour, il y a quelque chose à améliorer. Il faut l'affronter jour après jour.

C : Quels sont tes projets maintenant, au niveau personnel et professionnel ?

M : Jusqu'à l'année dernière, je pensais j'avais des problèmes dans chaque école. Cette année, je suis ici, je suis très contente, ça me plaît beaucoup, la méthode de travail est très différente de ce à quoi j'étais habituée et ce qui me plairait, l'année à venir, c'est de continuer ici. Rester ici dix ans, je ne peux pas dire aujourd'hui ! C'est trop loin pour moi, pour y penser ! Moi, je ne pense pas pour dans dix ans ou pour toute la vie ! Non ! Comme projet, j'ai : continuer à travailler comme enseignante, je pourrais faire un volontariat dans un pays qui a une condition inférieure à la nôtre, comme enseignante et ensuite, j'essaierai de m'établir dans un endroit.

Entretien Merixell

Enseignante en éducation spécialisée, itinérante sur la ZER, remplaçante, (enceinte, à 3 semaines de son arrêt maternité)

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours personnel et professionnel, d'où tu es, ta scolarité, tes études et comment tu es venue jusqu'ici ?

M : J'ai fait mes études à Lleida, avec la mention « éducation spécialisée ». J'ai fait ces études pour être institutrice parce que je crois que ça me plaît depuis toujours ! J'ai terminé mes études en 1999, mais ensuite, je n'ai pas travaillé comme enseignante, j'ai travaillé dans un centre d'handicapés, pour adultes et là, je suis restée 8 ans, à travailler comme monitrice pour adultes. Et ensuite, je suis venue à l'éducation. J'étais très fatiguée de travailler dans ce centre, j'étais restée de nombreuses années dans le même centre, tout le temps les mêmes gens parce que, c'est sûr, chaque année, ce sont les mêmes personnes avec les mêmes besoins... Et maintenant, ça fait 5 ans que je suis enseignante.

C : Quand et pourquoi es-tu venue ici ?

M : Je ne l'ai pas demandé ! Moi, j'habite un village à côté de Lleida et là-bas, j'ai mon mari et mon fils. Et dès que j'ai fini ici, je repars là-bas. Ici, je partage un appartement avec Merce.

C : Est-ce que ça te plaît quand même de travailler ici ?

M : Oui ! Le travail me plaît beaucoup ici. L'année dernière, déjà, j'étais dans une école rurale, mais c'était près de Lleida. Ici, oui, c'est bien, c'est un peu différent de Lleida, ici, les gens de la montagne !

C : Tu peux m'expliquer un peu ces différences ?

M : Ici, ils sont plus... Je ne sais pas comment expliquer... ici, ils sont plus libres d'esprit, plus ... Dans l'autre école, ils étaient plus méthodiques ! Je suppose que l'environnement influence plus ici. Ils travaillent beaucoup ici, par exemple, ici sur le projet sur les Pyrénées, enfin... je ne sais pas, ce sont des manières différentes de travailler !

C : Est-ce que tu remarques que cette façon de travailler a un impact sur les enfants ?

M : Oui, bien sûr !

C : Et quel impact alors ?

M : Ceux d'ici, des Pyrénées, ou bien ceux de Lleida ?

C : Ceux d'ici, des Pyrénées !

M : Ici, cette manière de travailler avec le projet, sans manuels, je ne l'avais jamais vue. L'année dernière, nous travaillions avec des manuels scolaires. Les élèves travaillent beaucoup, non ? Ce qu'ils font ici, s'adapte bien au niveau de chaque enfant. Dans d'autres écoles, non, si un élève n'y arrive pas, il n'y arrive pas. Ici, non, tous y vont, en réussissant. Tout est fait pour s'adapter à tous les niveaux.

C : Tu as un regard global avec ton travail d'itinérante. D'après toi, est-ce que pour les élèves, la vie à la maison et l'école sont deux mondes ou bien, c'est très lié ?

M : Non, non, ce ne sont pas deux mondes : je crois qu'ici, tout est bien en relation. Les parents sont très impliqués à l'école. D'après ce que je vois, bien sûr ! Il y a beaucoup de relations entre les parents et l'école, beaucoup de collaborations. Il y a beaucoup d'écoles où les parents ne peuvent pas passer la porte de l'école. Et puis aussi, tu vois, ici, Miquel habite le village, il voit les parents dans la rue, la relation est différente.

C : D'après toi, quel est l'impact d'une école ouverte aux parents sur la scolarité des enfants ?

M : C'est bien que l'école soit ouverte aux parents, parce qu'ils peuvent mieux aider leurs enfants en étant plus proches de l'école. C'est important, le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants et pas seulement l'école. L'école enseigne des choses aux enfants mais les parents, c'est plus important.

C : Est-ce que tu as observé s'il y a plus ou moins de difficultés scolaires dans les petites écoles rurales que dans les écoles plus grandes ?

M : Oui, il y en a moins ! L'éducation est beaucoup plus individuelle. Dans une classe de 15 enfants, il y a deux enseignants. Dans les plus grosses écoles, il n'y a qu'un seul enseignant pour 25 enfants. Ici, il y en a un qui peut faire la classe et l'autre qui peut aider ceux qui ont plus de difficultés.

C : Pour les enfants qui ont des difficultés, comment tu analyses ces difficultés, quelles sont les principales raisons des difficultés scolaires ? Des raisons familiales, sociales...

M : De tout ! Ici, dans cette école, il n'y a que 2 ou 3 cas d'enfants avec des difficultés : il y en a un, c'est familial, c'est parce qu'il n'a pas d'appui à la maison. Un autre, c'est parce qu'il arrive et qu'il a des difficultés avec le changement. Il y a beaucoup d'enfants qui, s'ils ne sont pas aidés à la maison ne travaillent pas. Il y a une autre école qu'ici, à Martinet, par exemple où il y a beaucoup plus de familles déstructurées et ça a beaucoup de répercussions sur le

travail des enfants. S'ils n'ont pas d'appui, qui les fait travailler, étudier, alors, quand ces élèves arrivent à l'école... Si, il y a de tout.

C : Est-ce que tu vois une sorte de « profil sociologique » des familles qui ont des enfants qui ont des difficultés scolaires : des familles d'ici, des familles néo rurales, des familles étrangères ?

M : Beaucoup sont des familles d'immigrants. Je suppose que c'est parce que les parents travaillent pour gagner de l'argent et n'ont pas de temps pour s'occuper des enfants. Les familles d'ici, oui, ils aident leurs enfants. Et si les parents aident les enfants, je pense que ça marche plutôt bien. Il me semble que pour les familles qui n'ont pas de ressources, qui travaillent toute la journée, c'est difficile. Et s'ils n'ont pas de travail, avec le chômage, c'est difficile aussi.

C : Tu veux dire que quand la situation économique des parents est difficile, la scolarité des enfants est difficile aussi ? Ou que quand la situation économique est correcte, les enfants vont bien ?

M : La majorité, oui ! Bien sûr, ce n'est pas toujours le cas, mais dans la majorité des cas, oui, les enfants vont bien, c'est net.

C : Tu vas dans différentes écoles, est-ce que tu observes des différences ou une certaine homogénéité entre les écoles ?

M : Toutes les écoles sont différentes. Ici, dans cette ZER, il y a 5 écoles et elles sont toutes différentes.

C : Comment vois-tu ces différences, des différences de personnalité d'enseignants, des différences sociales des familles ?

M : Non, ce n'est pas lié à la personnalité des enseignants. C'est une question de composition sociale du territoire, des gens qui vivent là. Par exemple, ce n'est pas la même population à l'école de Montella, dont les parents sont nouvellement arrivés, néo ruraux, un peu, comment dire, hippies, non ? Ce sont des gens qui font beaucoup pour l'éducation de leurs enfants, alors qu'à Martinet, ce sont des gens, pas des émigrants d'autres pays mais par exemple, des gens d'Andalousie qui viennent travailler, des gens sans ressources qui viennent pour travailler, qui travaillent toute la journée et qui ne peuvent pas aider leurs enfants, des couples divorcés et du coup, les élèves sont super différents. Par exemple ici, également, quasi tous les enfants sont d'ici, à Prullans également. A Lles, je ne peux pas dire,

il y a vraiment différents cas. Il y a vraiment beaucoup de différences entre les écoles et du coup, la manière de travailler est différente également.

C : Mais le choix de manière de travailler dans une école, c'est une question de quoi ? De personnalité de l'enseignant ou bien c'est le territoire qui influence l'enseignant dans sa manière de travailler ?

M : Non, c'est la manière du professeur.

C : Par exemple, dans le village où tu dis qu'il y a beaucoup de hippies, est-ce que l'enseignant n'est pas obligé de s'adapter à la demande des parents, est-ce qu'il te paraît libre ?

M : Oui, bien sûr, il doit s'adapter ! Il faut qu'il s'adapte à la manière d'être des parents. Oui, bien sûr. Par exemple, dans cette école de Montella, les enseignants et les parents fonctionnent très bien tous ensemble. Ils font souvent des réunions, ils discutent beaucoup ensemble, tout est décidé ensemble, entre enseignants et professeurs.

C : Et si un enseignant n'est pas d'accord avec la demande des parents et leur manière de voir l'éducation, que se passe-t-il ? Il peut fonctionner ou non ?

M : Hum... je ne sais pas, je ne sais pas... parce que ça ne se passe pas ! Je n'ai pas vu ici de problèmes, de conflits entre les parents et les enseignants, non, jamais. Entre les écoles, oui ! Les uns veulent faire comme ceci, les autres non ! Mais entre enseignants de la même école ou avec les parents, non, je n'ai rien vu. Ils s'adaptent pour que ça fonctionne. Je crois que c'est en parlant que ça se résout, en parlant, ils se comprennent. Les parents peuvent dire ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils font pour l'éducation de leurs enfants. Et ça nous aide pour travailler.

C : Tu as remarqué des changements depuis ces quatre années où tu travailles dans les écoles ?

Arrivée de Miquel dans le bureau :

Miquel : Oui, moi j'en vois du changement : les enseignants changent. Avant, à l'école rurale, les enseignants étaient beaucoup plus impliqués que maintenant. Aujourd'hui, ils sont plus détachés. C'est une question de génération ! Les enseignants d'aujourd'hui sont moins concernés par le travail. Je parle en général bien sûr, pas spécialement de l'école de Prats. C'est vrai aussi pour d'autres professions que les enseignants : les médecins. Ils voient la profession comme un travail, pas comme une vie !

M : Mais Miquel, moi, je passe une année ici ! L'année prochaine, je ne sais pas où je serai ! Comment veux-tu que je m'implique alors que je m'en vais ?

Miquel : Oui, c'est sûr. On devrait faire des sortes de contrats de trois ans : trois ans, tu vois si ça te plaît. Et si ça ne te plaît pas, trois ans, ce n'est pas trop long.

C : Tu en as vu, toi, Miquel, des enseignants qui ne se sont pas adaptés ici ?

Miquel : Oui, j'ai vu des enseignants vraiment souffrir, parce qu'ils sont loin de chez eux, parce que des élèves de 5^{ième} ou de 6^{ième} leur répondent...

M : C'est sûr que moi, en étant là seulement une année, il y a beaucoup de choses que je ne connais pas, d'ici. Et c'est sûr que tu ne t'impliques pas beaucoup quand tu sais que tu t'en vas.

C : Comment vis-tu cette situation, d'être itinérante ? Est-ce que tu préférerais être fixe, dans une école et tutrice d'une classe ou est-ce que ça te plaît d'aller dans plusieurs écoles ?

M : Je ne peux pas dire, ni que ça me plaît, ni que ça ne me plaît pas. Un itinérant n'a pas de « lieu ». Jusqu'à présent, je n'ai jamais été itinérante, je suis toujours restée dans une école, c'est la première année que je suis itinérante. Et tu connais beaucoup de gens, beaucoup d'enfants, beaucoup de choses différentes. Si, ça me plaît plutôt bien.

C : A propos de la ZER, qu'est-ce qui est commun à tous et où se trouve la diversité ?

M : Chaque école a son identité, ses caractéristiques, mais tous les enseignants ont le même objectif, la même manière de travailler, comment expliquer, ils suivent le même chemin. L'essentiel des gens de la ZER font la même chose, enfin, pas la même chose mais la même manière de travailler. Oui, ils ont tous plus ou moins les mêmes idées.

C : Quelle est la grande idée commune de la ZER ?

M : Je ne sais pas... Si, je dirais que tous travaillent « pour les enfants ». Ils sont très impliqués dans l'éducation des enfants. Et ils travaillent beaucoup ! Cette ZER est très « travailleuse ». Dans les autres écoles que j'ai vues, ils ne travaillaient pas autant qu'ici. Ici, ils travaillent beaucoup et beaucoup pour connaître la nature, la montagne... Ils cherchent des informations et vont en excursions dans la montagne. Ils travaillent beaucoup sur les animaux, quels animaux il y a dans leur environnement et c'est sur ceux-là qu'ils travaillent, pas sur les éléphants en Afrique ! Ils travaillent sur ce qu'il y a ici, dans les Pyrénées.

C : Comment trouves-tu les enfants d'ici, est-ce qu'ils manquent de culture ou non ?

M : Non, je ne crois pas. Parce que les enseignants ne travaillent pas que cela, ils travaillent sur beaucoup d'autres choses également. Non, ici, les enfants vont bien ! Ce n'est pas

comme en ville. Ici, il n'y a pas de problèmes de comportement, il n'y a pas de violence, alors qu'en ville oui. Il y a des enfants mal éduqués. Ici, non ! Il n'y en a aucun. Enfin, quelques-uns mais vraiment pas beaucoup.

C : Qu'est-ce que tu penses de la formation vis-à-vis de l'école rurale ?

M : Quand tu fais tes études, il n'y a aucun cours qui t'enseigne à travailler dans une école rurale, une classe à plusieurs niveaux et quand tu commences à travailler, tu dois t'adapter à ce qu'il y a.

C : Est-ce qu'il est possible d'après toi, d'améliorer la formation ?

M : Oh oui ! Je pense que la formation n'est pas adaptée à la réalité que tu rencontres. La formation est une chose et ce que tu rencontres en est une autre. J'ai vraiment cette impression.

C : Quelles sont les ressources des personnes alors pour les aider à s'adapter ?

M : Les collègues, ils aident beaucoup. Mais quand tu arrives dans une école comme ici, tu te rends compte que tu as les élèves de 4^{ième}, 5^{ième}, 6^{ième} et trois ou quatre de chaque niveau, qu'est-ce que tu fais maintenant ? Ce sont les collègues qui te disent comment tu peux faire pour réussir. Les années d'expérience t'aident beaucoup. Mais tu ne trouves pas d'autres informations pour t'aider à travailler de cette manière.

C : Le travail avec le territoire, avec l'environnement, c'est une question qui est abordée en formation ou non ?

M : Non, enfin, ça a peut-être changé, ça fait pas mal d'années que j'ai fait mes études ! Mais quand j'ai fait mes études, quand j'ai fait mes stages en école, ce que j'avais étudié n'allait pas avec la réalité que j'ai rencontrée en stage.

C : Penses-tu qu'on puisse parler d'un métier d'enseignant en école rurale ?

M : C'est vraiment très différent être enseignant en ville et enseignant en école rurale. Un enseignant en école rurale doit avoir plus de charisme avec les enfants, plus de ... par exemple, regarde ceux qui ont 15 élèves et tous de niveaux différents, il faut s'adapter à chacun. Dans une école de ville, tu as 20 élèves, c'est sûr mais tous les mêmes.

C : C'est vraiment le multi niveau qui fait la différence ?

M : Oui, vraiment !

C : D'autres choses qui te semblent très différentes ?

M : Non, je ne sais pas...

C : Des aspects liés à la caractéristique rurale, parce qu'une classe multi-niveau, on pourrait la faire en ville également ?

M : Je ne sais pas, les relations entre l'enseignante et l'environnement... comment t'expliquer... c'est peut-être le paysage : dans un paysage comme celui-là, tu ne peux pas faire comme en ville !

C : A propos de la liberté pédagogique, qu'en penses-tu ? Est-ce qu'il y a plus de liberté dans une école rurale que dans une école urbaine, ou dans une petite école et une grosse école ?

M : Non, je ne pense pas. Je pense qu'il est possible d'avoir la même liberté ici qu'en ville. Ici, comme les écoles sont petites, c'est plus facile pour l'organisation, mais je crois qu'il ya des écoles en plein milieu de Barcelone qui travaillent comme ici, également. Et je suppose qu'elles fonctionnent bien également.

C : Est-ce que tu as observé une sorte de « personnalité de l'enseignant rural » ?

M : Oui, je crois qu'il y a quelque chose ! La manière de fonctionner est différente des écoles de ville.

C : Est-ce que tu as rencontré des enseignants qui avaient beaucoup de difficultés ici ?

M : Non, moi, je n'en ai rencontré aucun mais je ne suis ici que depuis septembre. Les gens que je connais s'adaptent bien. Tu vois, si ça ne te plaît pas, l'école rurale, tu ne la demandes pas. Je pense que les gens qui viennent travailler ici ont demandé ces écoles. Sinon, ils auraient demandé des écoles plus grandes.

C : Est-ce que c'est plus facile d'avoir un poste dans une école rurale que dans une école urbaine ?

M : Les deux sont très difficiles ! C'est une mauvaise chose. Il y a beaucoup d'enseignants qui sont sans travail actuellement, tu sais ! C'est à cause de la crise. Et il y a beaucoup de mes amis qui prennent des postes sans choisir le lieu. Tu vois, dans ma spécialité, bon, ici, il y a un poste. Mais il y a beaucoup de ZER dans lesquelles il n'y a pas d'enseignant en éducation spéciale.

C : Et si un enfant de ces ZER a beaucoup de problèmes, qu'est-ce qui se passe ?

M : Les enseignants peuvent avoir une aide et c'est tout. Par exemple, à l'école de mon fils, qui est aussi une ZER, l'enseignant en éducation spécialisée est parti et il y a un enfant qui a des problèmes de vision. Et c'est une dame qui est la toute la journée, pour aider mais ce n'est pas une enseignante. L'enseignante fait avec ce qu'elle a.

C : Ici, dans l'école de Prats, tu travailles avec combien d'enfants ?

M : Avec deux mais je suis là toute la journée.

C : Toute la journée pour deux enfants ?

M : Oui ! Pour le petit, c'est un problème d'adaptation à l'école, il vient d'une autre école et il ne sait ni lire, ni écrire.

C : C'est une école de la ZER ?

M : Non, d'une autre ZER.

C : A Puigcerda, il n'y a que des grosses écoles. Est-ce qu'il y a des enfants de Puigcerda qui viennent dans des écoles de la ZER ?

M : Oui, il y en a. Et des enfants de la Seu d'Urgell, également. Et ici, à l'école de Prats, il y a beaucoup d'enfants qui viennent d'Alp. Ici, il doit y avoir 4 ou 5 enfants du village et c'est tout. Les autres viennent de l'extérieur. Et ce le cas également dans d'autres écoles de la ZER. A Montella, il y a 4 enfants du village ! Et ils sont une trentaine d'enfants. Ils viennent de Puigcerda, de la Seu ou des villages de la même ZER mais ce sont des parents qui apprécient la manière de fonctionner de l'école.

C : Alors, je ne comprends pas : tu me dis que tout le monde a la même manière de travailler et pourtant, les gens font des choix entre les écoles ?

M : Oui... l'objectif est commun mais la manière de travailler est différente. Oui, c'est très différent : par exemple à Montella, c'est différent d'ici.

C : Comment ça, différent ?

M : Je ne sais pas expliquer : c'est différent. Pourtant, ils travaillent avec le projet également, ils travaillent plus ou moins pareil, mais c'est l'identité de l'école, la manière de travailler de l'école. C'est pareil et très différent ! Par exemple, à Montella, il y a trois enseignants comme ici mais il y a trois classes. Ils ne sont pas tous ensemble comme ici. Il n'y a qu'ici que c'est ainsi. Non, ici et Prullans. Mais à Prullans, il n'y a que 7 élèves. Dans les autres écoles, il y a des classes, souvent deux. Ils séparent petits et grands : infantile et primaire 1 et 2, les autres, 3^{ième} à 6^{ième} dans une autre classe.

C : Est-ce que tu observes des différences de comportement entre les enfants, suivant qu'ils sont ensemble : petits et grands ou qu'ils sont séparés ?

M : Non, parce que, même si on dit qu'ils sont ensemble, ils travaillent quand même de manière séparée. C'est seulement l'espace physique qui est commun. C'est bien parce que les petits peuvent écouter ce que font les plus grands ;

C : Il y a de l'entraide entre grands et petits ?

M : Oui, également. De toutes façons, ils sont ensemble à la récréation, mais quand il y a très peu d'enfants, les séparer...

Entretien Miquel

Directeur école de Prats de Cerdagne

Cycle supérieur 4, 5 et 6^{ième} années

C : Est-ce que tu peux expliquer ton parcours personnel, d'où tu es, les écoles que tu as connues comme élève, comme enseignant jusqu'à aujourd'hui ?

M : Je suis originaire d'un petit village de 1000 habitants des environs de Lleida, un village très rural, très agricole et j'ai fait des études pour être enseignant parce que, économiquement pour ma famille, il fallait gagner de l'argent et ensuite, parce qu'il me semblait qu'avec les enfants, je me sentais bien, ça me plaisait de jouer, ça me plaisait de les faire rire, j'étais très bien avec les enfants. A Lleida, il y avait plusieurs possibilités, littérature, médecine mais c'était enseignant qui me plaisait. Bon, j'ai terminé la formation des maîtres, j'ai dû faire mon service militaire et à mon retour, je suis allé dans une école privée, une école sous contrat, c'était une école trop grande et j'ai changé, je suis allé à l'école publique, il y avait 32 enseignants, vraiment une école très grande et là, je me suis senti perdu, ce n'était pas pour moi ! Il y avait trop de gens, un groupe de direction, des gens qui étaient pour la direction et d'autres gens qui étaient contre. Et au bout de la table, il y en avait trois ou quatre pour qui c'était égal. Mais intervenir ne servait à rien. Et j'ai cherché à aller dans une école plus petite pour faire « mes choses », à mon idée, faire ce qui me plaisait. Et je suis allé dans une école rurale unitaire, avec des élèves de 4 et 5 ans et primaires. Et j'ai vu que si, que ça me plaisait de travailler avec les enfants, de leur enseigner ce qu'ils pouvaient apprendre. Dans cette école, avec les parents, petit à petit, de 1981 à 1989, nous sommes passés d'une école à un maître à une école à 10 maîtres. Mais à nouveau, il y avait trop de monde, alors je suis parti.

C : Comment s'explique cette augmentation ?

M : Parce qu'on était aux environs de Barcelone, 40 km de Barcelone à peu près, avec pas mal d'industries. Il y a eu une croissance démographique importante, dans les années 82, 83, beaucoup de gens sont venus pour travailler. Et les élèves se répartissaient entre plusieurs écoles en fonction du niveau. On a vu qu'il y avait assez d'enfants pour faire une école plus grande, on a fait une école de 10 enseignants et 90 élèves. On ne prenait pas les élèves des classes infantiles. Le département de l'éducation et la mairie ont construit un bâtiment d'une seule unité avec les 10 enseignants. Pour moi, c'est devenu trop grand et j'ai cherché

une autre école plus petite. Et je suis venu ici. Je suis venu pour la petite taille de la structure, l'environnement, la montagne, pour moi, c'était secondaire. Si ça avait été la plage, ça aurait été la plage, si ça avait été le centre de la Catalogne, pareil. C'est les Pyrénées, c'est les Pyrénées, c'est secondaire, mais ça me plaît. Ce qui m'importe, c'est la petite école rurale et que je puisse faire plus ou moins ce qui me plaît. Par exemple ici, il y a 15 jours, quand il a neigé, on a passé du temps à jouer dans la neige ! C'est une question de liberté, de liberté pédagogique. Actuellement, avec tous les itinérants, tu ne peux plus faire ce que tu veux parce que maintenant, c'est anglais, tu dois les laisser. Mais quand c'est mathématiques, catalan ou le projet, tu as la possibilité de changer, sortir, monter à l'ermitage San Salvador, aller voir une église ou une autre chose, c'est ça, la liberté de faire comme ça te plait. Dans les plus grandes écoles, il y a tellement de changements, tu dois terminer ta séance de manière ponctuelle parce que c'est un autre enseignant qui fait la suite. Et puis tu dois demander la permission à la direction, à la coordination, tu dois voir avec tes collègues, ça ne va pas parce que ce jour-là, il a prévu ceci ou cela. Ici, c'est bien, nous sommes trois enseignants, c'est très bien, mais ce serait encore mieux si j'étais seul. Je serais beaucoup plus librement ! Tu as un petit du cycle infantile, un de 8 ans, un de 11 ans, tu travailles avec eux, les uns sont en train de jouer, d'autres en train de lire...

C : Tu n'aurais pas un sentiment d'isolement ?

M : D'isolement ?! Non, j'aime ça ! Ça me coûte de discuter avec des collègues pour travailler sur la même chose. C'est toujours : « Et pourquoi on ne fait pas comme ceci, et pourquoi on ne fait pas comme cela ? » Tu dois toujours en train de justifier ta manière de faire, ton activité. Moi, j'aime pouvoir faire une improvisation sur le moment ! Si tu as prévu un atelier avec les enfants, en collaboration avec des collègues, tu dois le faire. Si tu fais des maths et que tu veux travailler sur la circonférence en mesurant une assiette, tu le fais même si ce n'est pas écrit, programmé... mais si tu fais avec quelqu'un :

« Et, qu'est-ce que tu fais ?

- Je sors pour voir ça.

- Non, on n'a pas prévu comme ça !

C'est ça qui me coûte, moi, je préfère si tu prévois de travailler sur la circonférence et qu'il y a des questions sur les triangles, les rectangles, tu changes, même si ce n'est pas dans ta programmation.

C : Cette manière d'enseigner, de manière libre, improvisée, c'est ta personnalité ou est-ce la formation qui t'a aidé à travailler comme cela ?

M : Non, ce n'est pas du tout la formation, c'est ma personnalité ! Quand j'ai étudié, c'était très carré, même beaucoup plus carré que maintenant : la pédagogie, c'était : la langue, ça s'enseigne comme ceci, les maths, ça s'enseigne comme cela...

C : Comment as-tu acquis ces compétences alors ?

M : Les compétences de base, celles qui sont écrites, ce sont les mêmes : j'enseigne les compétences qui sont écrites dans le programme. C'est surtout de travailler comme tu le veux, tu vois, quand tu veux travailler la structure de la langue, le verbe, les adjectifs... les enfants ne le comprennent pas. C'est beaucoup plus facile si tu prends la phrase d'un enfant bien construite et ensuite, nous l'analysons. Une phrase d'élève est sur ses centres d'intérêts, tu cherches la structure et petit à petit, il comprend la structure. Les livres disent que tu dois le faire en 5^{ème}. Et si c'est en 4^{ème}, qu'est-ce que ça peut faire ?! Ce qui est vraiment important, c'est qu'un enfant de 6^{ème} et qui va partir au collège reçoive la meilleure préparation possible, il va avoir sept enseignants qui vont lui apprendre beaucoup de choses, il faut qu'il soit très attentif.

C : Je cherche à comprendre le changement de manière de faire ton métier, entre ce que tu as appris et ta manière de travailler maintenant, je cherche à analyser les changements.

M : Avant, j'ai travaillé dans des écoles beaucoup plus carrées, avec beaucoup plus de programmation. Quand je suis venu ici, en 1989, j'avais 18 élèves de 4 ans à 14 ans, tous ensemble et j'étais seul. J'ai envisagé les choses de manière très structurée, mais je ne pouvais pas faire attendre des élèves de 4 ans pendant que je travaillais avec ceux de 14 ans. Il fallait que je trouve une structure pour que ça fonctionne et que chacun soit en train de travailler. Et après cette année, j'ai pris une année sabbatique, mais pas sabbatique parce que j'ai travaillé pas trop sur des préoccupations pédagogiques mais plus sur des préoccupations de structure. Alors, avec les plus grands, j'ai commencé à faire des contrats de travail pour le trimestre, par exemple, nous avons un livre de mathématiques et un élève devait faire 5 chapitres chaque trimestre. C'était pareil en catalan, en castillan. Ma participation, avec les plus âgés c'était : si tu ne comprends pas, je te l'explique. Mais d'abord, tu lis. Si ça ne te convient pas, on change, on fait autre chose. Je voulais qu'ils apprennent de leurs propres erreurs. Si tu fais tout ce que je te demande, tu as la note suffisante et ensuite, meilleur est ton travail, meilleure est ta note. Mais je ne mettais jamais

10 parce que la perfection n'existe pas ! Il y avait des enfants qui travaillaient peu la première année mais la deuxième année, quand ils sont compris le sens de ce contrat de travail, comme les parents : si tu ne travailles pas, tu n'encaisses pas ! Ils se sont mis à travailler beaucoup et mal. En fait ils travaillaient peu au début du trimestre et beaucoup à la fin du trimestre ! Alors, je leur ai montré qu'un petit peu tous les jours, c'était bien meilleur que beaucoup les derniers jours. On peut faire la comparaison avec ce qui se passe aujourd'hui avec les examens (évaluations). Ils apprennent beaucoup pour le jour des examens et le lendemain, ils oublient tout. En travaillant ainsi, j'ai vu qu'ils gardaient des notions des choses que nous avions faites en octobre ou en novembre. Ils travaillaient tout doucement et ça laissait le temps de consolider. Avec les plus petits, au début, nous travaillions tous ensemble : ceux qui savent écrire, ils écrivent, ceux qui ne savent pas écrire, faisaient des dessins. Et pendant que j'étais avec eux, les plus grands travaillaient seuls. Quand j'avais fini avec les petits, ils allaient jouer doucement parce que nous étions tous ensemble et là, j'étais disponible pour les plus grands. J'essayais de rassembler au maximum les élèves, pour expliquer. Par exemple, si un élève est en 4^{ième} et s'il peut comprendre les cours de 5^{ième}, il suit des cours de 5^{ième}. Si je vois qu'il n'est pas capable de le faire, je le mets avec certains de 5^{ième} qui ont besoin de revoir des choses de 4^{ième}. Aujourd'hui, pour faire des maths, sur les nombres décimaux, dans les plus âgés, il y en a qui vont faire des tangrams et d'autres qui vont faire avec les 5^{èmes} les nombres décimaux. Il y en a un qui s'en rappelle, l'autre non et bien, si tu ne t'en rappelles pas, tu vas venir pour t'en rappeler. Actuellement, nous avons plein de spécialistes de musique, d'éducation physique, d'anglais... mais avant, on ne les avait pas dans la ZER. Alors avec mon radiocassette, (il va les chercher dans son tiroir), je les conserve parce que c'est mon histoire ! Avec mon radiocassette, j'avais un boîtier pour mettre 6 casques audio et avec ça, nous faisons de l'anglais. Moi, je ne sais pas parler anglais. Mais avec les cassettes, un cahier, les élèves écoutaient, c'était de la musique assez lente, par exemple « Imagine » de John Lennon, quelques chansons de Lou Reed, quelques chansons des Rolling Stones , des musiques que j'aimais, on cherchait les mots dans le dictionnaire et on chantait en anglais. On faisait aussi de la musique comme on pouvait, on avait acheté une flûte par enfant et on en écoutait. On écoutait un peu de musique classique pour reconnaître les instruments, chercher le son de la trompette. Bien sûr, aujourd'hui, c'est bien mieux, avec la spécialiste. En éducation physique, il fallait la faire tous ensemble, on faisait des circuits avec ce qu'on avait, des tables, des chaises... Tout le

monde faisait le même circuit, les plus âgés plus rapidement, les plus petits, au lieu de passer au dessus, ils passaient en dessous. On faisait comme ça en éducation physique, l'idée, c'était qu'on était spécialistes en rien mais qu'on pouvait faire un peu de tout. On faisait beaucoup de choses. Par exemple, on a fait un film, un film futuriste, on fabriquait des piles alcalines, des piles nucléaires, ça avait contaminé tout le pays et il ne restait que trois enfants. Ils découvrent la corruption et ils voient que le maire avait fait un pacte avec le directeur de l'entreprise ... Et nous voilà partis dans le village et la campagne pour filmer ! Les élèves étaient les acteurs du film, moi, je filmais. Et pendant les scènes, ceux qui ne jouaient pas attendaient dans le silence absolu. Ce qu'on faisait aussi, c'était des mises en scène de contes. C'était plus facile. Des contes avec des princesses transformées en je ne sais quoi. Avec les films, les plus grands faisaient les montages audio-visuels et les plus petits étaient des acteurs. L'isolement de l'enseignant rural, je ne l'ai pas vécu comme isolement, je l'ai plus vécu comme une école plus anarchique, où on faisait ce qui nous plaisait, mais, en faisant attention à ce que les enfants aillent au collège bien préparés. Ils devaient savoir travailler, ils devaient avoir une bonne orthographe, ils devaient faire très peu de fautes d'orthographe, avoir le minimum nécessaire de connaissances en mathématiques et aussi l'histoire de l'Espagne, l'histoire de l'Europe. Nous la répétions tellement de fois en toutes ces années qu'ils la connaissaient. Sur la lecture, il fallait qu'ils sachent faire, non pas seulement une lecture rapide mais une lecture compréhensive. Je préfère qu'ils prennent deux minutes de plus pour lire plutôt qu'ils aillent très vite et qu'à la première question, ils disent : Ah, il faut que je relise parce que je n'ai rien compris. Ils doivent lire très doucement pour qu'une seule fois soit suffisante. Mais aujourd'hui, avec autant de compétences de base, avec autant d'évaluations, il faut qu'ils lisent plus rapidement. C'est en premier la rapidité et la compréhension arrive en second lieu. Et pour moi, c'est le contraire. C'est pareil en mathématiques : pour un problème, si tu ne lis pas bien l'énoncé, tu le feras mal. C'est important que tu comprennes ce qu'on te demande. C'est quasiment aussi important de lire la question du problème que tout l'énoncé. Moi, j'aimais bien leur proposer des problèmes avec beaucoup d'informations et pas toutes nécessaires. Et quand les élèves sont perdus, c'est parce qu'ils n'ont pas lu la question. J'aime aussi les énigmes, ça les oblige à penser. Parce que, chaque jour, les élèves pensent moins. Par exemple, ils disent : « Quelle heure il est ? » et bien, regarde-le ! Toujours, ils demandent : papa ceci, maman cela ! Non, cherche, toi tout seul.

C : Tu trouves que les élèves ont changé ?

M : Oui, ils ont changé. Ce n'est pas la même chose d'avoir des élèves de 6^{ième} des années 88-89. Ils avaient d'autres capacités de travail, de sacrifice que les élèves de 6^{ième} de cette classe. Ils avaient plus le sens du sacrifice, ils étaient plus travailleurs, avec plus d'intérêt pour apprendre. Aujourd'hui, ils savent utiliser l'ordinateur, ils savent utiliser tant d'appareils qu'ils croient qu'ils savent tout. Avant, ils n'avaient pratiquement rien et ils observaient tout. Maintenant, non ! C'est très bien avec les ordinateurs, ils apprennent à faire beaucoup de choses, mais ils ont tout trop facilement. Beaucoup de ceci, beaucoup de cela !

C : C'est une question d'époque ou de recomposition sociale du milieu rural ?

M : Je crois que ce sont les deux choses en parallèle. Il y a des villages catalans qui n'ont pas connu un changement social aussi important qu'un village comme celui-là. Ici, c'est un village touristique, il y avait pas mal d'agriculteurs avant mais maintenant, des agriculteurs qui vivent de l'élevage des vaches et de la culture des champs, il n'y en a que deux dans le village. Les gens ont changé de métier sans vraiment avoir de formation. Ceux qui travaillaient dans les champs, aujourd'hui, travaillent dans les jardins, ce n'est pas la même chose. Si tu reçois un peu de formation, tu travailleras bien mieux dans les jardins. La société de la Cerdagne, de la montagne, avec le tourisme, a beaucoup changé. Les parents d'élèves et les élèves ont changé aussi. Dans les villages, nous avons 14 ou 15 élèves du village. Aujourd'hui, réellement du village de Prats, il y en a 6 ou 7. Tous les autres sont de l'extérieur. Les gens qui sont venus de Barcelone, Manresa, pour vivre ici, parce qu'ils n'avaient pas de travail, parce que ça leur plaisait plus de vivre dans le milieu rural, sont venus avec leurs idées, leurs conceptions urbaines. Et ils voulaient que le village se transforme en ville qu'ils ont quittée : par exemple, le président de l'association des parents d'élèves, est venu ici il y a deux ou trois ans. L'école de ses enfants en banlieue de Barcelone avait 300 ou 400 élèves, 150 familles. Ici, il y a 12 familles, les choses sont très différentes. On ne distribue pas de papiers tous les jours, je ne donne pas de papiers aux parents que je vois. Si j'ai besoin de dire quelque chose à quelqu'un, je verrai la personne à 5h et je parlerai avec elle. Je ne fais pas de réunion avec les parents, si je les vois tous les jours. Et si je ne les vois pas, je les appelle au téléphone. La relation enseignant-parent est très différente. Une maman peut venir parler et je lui dis : Non, est-ce que tu peux venir demain parce que là, j'ai beaucoup de travail et je ne peux pas parler avec toi tout de suite. Oui, les élèves ont changé

avec la play, ou l'ordinateur, ils en ont tous à la maison. Ici, il y a beaucoup d'échanges avec les enfants de l'extérieur : des enfants de touristes qui viennent le week end, ils jouent au foot ensemble, ils amènent leur richesse de l'extérieur et ils apprécient la richesse d'ici, la tranquillité, le calme. Les élèves ont une culture très urbaine. Bien sûr, ils connaissent les vaches, les cochons, les volailles, mais dans leur comportement, ils sont assez urbains. Au printemps ou en été, aller dans les champs faire une cabane dans un arbre, avant, tu le voyais, maintenant non. La maman, avant, si l'enfant rentrait de l'école avec des tâches, un pantalon un peu déchiré, ce n'était pas un problème. Les enfants avaient un peu de liberté pour courir dans les champs, et s'ils revenaient sales, il ne se passait rien. Aujourd'hui, si ça se passe, tu as les parents à l'école : « comment ça s'est passé, pourquoi ? » Avant, tu avais beaucoup plus de liberté. On faisait de la marqueterie avec des élèves de 6 ou 7 ans, s'ils se coupaient, il ne se passait rien, on le disait aux parents et voilà. Aujourd'hui, s'ils se coupent avec une pierre : « comment, vous n'êtes pas vigilants ! » Tout de suite, ils viennent protester. Oui, ça a beaucoup changé. Beaucoup d'enseignants hésitent à sortir parce que, si pendant une sortie, un élève se fait mal, les parents vont écrire une lettre à l'inspecteur et tu auras des problèmes, tu te fais réprimander. Tu ne peux pas être vigilant tout le temps même si tu es avec eux. S'ils se salissent, on te dit : alors, vous ne pouviez pas faire attention ! Il y a dix ans, ça ne se passait pas : Ce n'est rien, on va le changer et c'est tout ! Ça ne change pas la liberté pédagogique à l'intérieur de l'école mais à l'extérieur, oui, pas mal ! Je me suis adapté, j'ai freiné mes idées, j'ai freiné des choses mais je me suis adapté. Tu peux sortir avec l'ordinateur : pendant deux ans, on les a utilisés énormément. Mais maintenant, moins. Ils ne doivent pas rester autant d'heures devant un ordinateur. Ils en ont tous à la maison. Moi, maintenant, je reviens à travailler plus à la main, avec un crayon, une gomme, un cahier, travailler la présentation. Si, avec l'ordinateur, tu peux écrire un peu, faire des power points, c'est bien, chercher sur internet, c'est très intéressant, tu leur enseignes à lire, copier et coller, mais ils ne font que des copier-coller et voilà, terminé ! Et alors, de quoi ça parle, est-ce que tu l'as lu, rien ! Ils ne font seulement que copier et coller. On leur enseigne à bien utiliser internet et à questionner un peu les informations qu'ils trouvent parce qu'il y a énormément d'informations, il faut être très critique avec ces informations.

C : Comment fais-tu cette éducation à l'esprit critique ?

M : En posant beaucoup de questions. Et ce mot, qu'est-ce qu'il veut dire ? Et cette phrase ? Par exemple, si tu fais un travail sur les chevaux et cette phrase, elle parle de vaches : qu'est-ce qu'elle fait là ?

– Ah, je ne l'ai pas lue ! »

Ce qui est important, si par exemple, nous parlons de l'alimentation, des produits laitiers, s'ils cherchent ou copient des choses qui n'ont rien à voir avec ça, je les questionne et je leur redis : il faut que tu lises et là, tu peux dire : Ah, ça, c'est intéressant ! Et ensuite, tu dois pouvoir résumer en quelques phrases ce que tu viens de lire. Tu écris quelques lignes, une dizaine de lignes et c'est suffisant. Et ensuite, tu dois pouvoir me l'expliquer en quelques mots et avec tes mots. Actuellement, les élèves pensent de moins en moins. Devant la télévision, les élèves ne pensent pas, ils ne questionnent pas, ils ne recherchent pas. Ils sont tout le temps devant un écran, un écran de télévision, un écran d'ordinateur. Si, à l'école, on ajoute encore beaucoup de temps devant l'écran ! Il faut qu'on rationalise un peu les ressources dont nous disposons. Au début où nous avions les ordinateurs, il y avait des gens qui se réjouissaient de dire que l'ordinateur était un crayon, un outil de travail. Si tu sais noter avec un crayon, tu sais écrire avec un ordinateur. Non, quand tu as un ordinateur, tu as beaucoup plus de travail, parce que tu peux lire, tu peux copier et coller... mais penser, pas beaucoup ! Bien sûr, penser, c'est difficile, c'est plus facile de dire : Je ne sais pas ! . Mais, peu importe, si tu ne le sais pas, cherche-le ! Cherche la réponse.

C : Quelles sont d'après toi, les principales compétences nécessaires pour être enseignant dans une petite école rurale et les principales valeurs ?

M : La sincérité ! La sincérité vis-à-vis des élèves : si je ne sais pas quelque chose, je ne la sais pas. Je vais le chercher et demain, je te le dirai. Le maître- encyclopédie, ...! Un maître qui sait tout, est en train de mentir. Sinon, savoir improviser, ne pas avoir peur du changement, parler aux enfants mais en guidant la conversation parce que les enfants pourraient très vite passer du blanc au noir sans passer par le gris. Savoir improviser aussi pour rediriger la classe sur d'autres choses. Il ne s'agit pas de terminer les choses parce que j'ai dit qu'on doit les terminer, non. Si ça ne va pas, si ça ne plaît pas aux élèves, il faut accepter de changer, de donner une nouvelle direction à la classe. Et à l'école rurale, savoir regrouper, regrouper et séparer : regrouper tous les 6^{ième} parce qu'ils ont travail commun, séparer les 6^{ième} et les mettre avec des 3^{ième}, des 2^{ième}, parce que c'est plus intéressant pour d'autres choses, il faut pouvoir penser rapidement et changer la structure de la classe, très rapidement.

C : Est-ce que tu penses qu'il est nécessaire d'avoir des connaissances de sociologie rurale, de connaître la culture locale ?

M : Ce qui est très important, c'est la relation avec les parents et pas toujours sur le mode parents-enseignants : il est nécessaire de savoir écouter, écouter beaucoup les parents. C'est ce que je dis aux enfants : nous avons deux oreilles et une bouche : il faut écouter deux fois plus que parler. Les parents viennent et ils parlent, parlent et si tu les coupes, ils vont être nerveux et ils ne te diront pas ce qu'ils veulent te dire. Il faut te taire, c'est pareil avec les enfants. Je crois que les parents doivent écouter leurs enfants, donner de l'importance à ce qu'ils disent et leur répondre. Si ça te préoccupe maintenant, c'est important. La porte ouverte à l'école, elle l'est toujours. Les parents viennent quand ils le veulent. Mais de cette manière, ils ne viennent jamais. Comme ils peuvent venir quand ils le veulent, ils ne viennent pratiquement pas : une maman qui vient chercher son enfant, apporter un médicament, c'est trois ou quatre fois dans l'année, pas plus ! Au début de l'année, je leur dis que quand ils le veulent, ils peuvent venir pour voir comment nous travaillons, mais, jamais personne n'est venu.

C : Est-ce que les enfants parlent beaucoup de leur vie personnelle, des choses de la maison ?

M : Entre eux, oui, pas mal, avec moi, un peu, ils m'expliquent deux ou trois choses, mais assez peu.

C : Tu n'utilises pas les choses de la vie des élèves pour construire en classe des savoirs ?

M : Si je pense que ça peut être intéressant, si ! Par exemple, une chose que nous faisons actuellement est un éphéméride : nous cherchons avec internet un événement d'un jour de la semaine de n'importe quelle époque : récente, romaine... Alors, s'il y a des choses de la maison qui peuvent contribuer à ce travail, je leur dis : demandez à vos parents, demandez à vos grands parents, et vous le raconterez, des choses concrètes. Avec les plus petits, ce qu'on fait tous les lundis, c'est de parler avec eux de ce qu'ils ont fait durant la fin de la semaine. Avec cela, nous construisons des phrases, ou des choses pour le projet. Avec les plus grands, ils font toujours un peu la même chose en fin de semaine : jouer au hockey, rester à la maison et ils ne cherchent pas plus ; c'est pour cela que je leur demande de questionner leurs parents ou leurs grands parents sur ce qu'ils savent sur différents thèmes : quand a été construit le tunnel de Cadi, quand on a massifié les pistes de ski, de la guerre civile, de Franco, de quoi se rappellent les parents et les grands parents de l'époque de

Franco, de comment était l'école... S'ils se rappellent de l'époque où il y avait plus de vaches ou bien quand on travaillait sur les moyens de communication : quels moyens de communications avaient les grands-parents ? Comment était la vie des grands-parents quand ils n'avaient pas la télévision, qu'est-ce qu'ils faisaient, pour que les enfants se rendent compte des changements. Voilà, plus que ce qu'ils apportent de la maison, c'est plus : pour lundi, vous demanderez à vos parents ce qu'ils savent de...

C : C'est une manière d'aborder l'histoire ?

M : Plus que l'histoire, je préfère appeler cela de la culture générale, ce n'est pas spécialisé. C'est un peu de tout : l'année où un homme a été sur la lune, que l'homme a fait beaucoup de voyages dans l'espace, quand est-ce que l'homme a cessé de tuer les animaux par besoin pour les tuer par plaisir ? On peut être assez critique vis-à-vis de cet animal qu'est l'homme ! Et aujourd'hui qu'il y a tant de violence de genre, et qu'ils comprennent que l'homme n'est pas plus fort que la femme et qu'elles, les femmes qui sont là, les mères, les grands-mères parlent aux enfants. Ils disent : « ce sont des enfants ! » Et alors, ils en savent plus que toi ! Avec cela, ils acquièrent de la culture et savent pas mal de choses. Et avec l'encyclopédie qu'est internet, c'est pour apprendre à chercher des savoirs. Par exemple, quelles sont les capitales de l'Europe : discussion, on cherche sur internet. Je crois que maintenant, ils ne doivent plus avoir la tête pleine de contenus ou si, de contenus de base et qu'à partir de là, ils pourront construire ce qu'ils veulent.

C : Quand on pense à des pédagogues comme Freire ou Freinet, c'était des personnes qui luttait pour l'émancipation, contre des pouvoirs en place. Est-ce que tu crois que l'école rurale peut être un espoir de plus d'émancipation, un moyen de lutter contre un pouvoir en place ?

M : Non, je crois que non. Freire, Montessori, étaient des personnes qui contribuaient à des révolutions. Aujourd'hui, ni Freire, ni Freinet ne feraient la même chose. En Catalogne, nous avons Marta Mata qui a donné une poussée à l'apprentissage pour sortir de la « caverne ». Je crois qu'aujourd'hui, les mêmes idées, nous les appliquons de manière très différente. Aujourd'hui, ce qui est le plus important, avec toute cette information, avec tout ce que nous avons, il faut savoir choisir quoi et comment. Ce que tu peux faire avec cinq appareils différents, moi, ce qui me plaît ce sont ceux là : lire, essayer, réussir. Nous sommes sortis de la caverne mais nous avons un tel cumul d'informations, que nous ne faisons rien parce que nous ne savons pas quoi choisir. Je crois que nous-mêmes et aussi les grands pédagogues

d'avant, pensons de manière constructive. Avant, nous avons tous les mêmes images, les mêmes encyclopédies, les mêmes livres. Aujourd'hui, avec internet, nous pouvons lire beaucoup de choses différentes et reconstruire ensuite. C'est un avantage que nous avons aujourd'hui. Mais ma prétention n'est pas que tous mes élèves aillent à l'université, non, ma prétention est que tous mes élèves puissent choisir : celui qui veut aller à l'université ira à l'université, celui qui veut être agriculteur sera agriculteur... mais, ce que je veux d'abord, c'est qu'à l'école, ça se passe bien, qu'ils aient du plaisir à apprendre, mais il faut qu'à l'école, il y ait une discipline, un comportement commun, un chemin balisé. Il faut que nous vivions tous bien, ensemble. Moi, je peux aider à tout ce que tu veux, aider dans le comportement, aider dans les savoirs, aider dans des dispositions pour apprendre, je crois que c'est ça, le chemin.

Suite, prise dans une discussion informelle, à propos du projet

M : un élève était intéressé par la morphologie humaine. Moi, rapidement, j'aurais rebondi sur cette question : mais comme nous sommes en projet et que ce n'est pas moi qui dirige, je laisse un peu faire. Tu vois, c'est là qu'il faudrait improviser, enfin, moi, je fais comme cela. Tu dérives, tu vas sur un autre chemin, mais là, avec ce projet, non, on ne fonctionne pas comme cela. C'est comme cela, bon, c'est bien, c'est très bien, mais pas pour moi !

C : Tu connais des jeunes enseignants qui fonctionnent comme toi ou c'est une question de génération ?

M : Non, je pense qu'il y a des jeunes qui fonctionnent comme cela. Ce n'est pas une question de génération mais plus une question de personne. Avant, dans les années 90, on travaillait avec des « coins » : le coin mathématique, le coin de la langue. On travaillait sur l'ambiance : on changeait les lumières, on changeait les peintures. Aujourd'hui, c'est autre chose : on travaille par projet : avec les projets, nous sommes continuellement en train de revoir l'orthographe, les langues : catalan, castillan, les maths. Aujourd'hui, les choses changent : tu as des livrets faits par les éditeurs sur tout : catalan, maths, géométrie... Merce travaille bien avec ces livrets, alors bon, mais pour moi non, je les utilise mais je préfère improviser autour de ce qui est proposé. Non, ces livrets, ce projet, ce n'est pas mon truc !

C : Tu aides quand même sur le projet ?

M : Oui, j'aide : j'aide un élève pour insérer une photographie dans un document, j'aide pour corriger un peu de l'orthographe, à enregistrer, à composer un document. Voilà, j'aide comme cela mais animer, non, je ne le peux pas. Entre ce que Merce prépare et ce que je vais improviser, ça va faire un choc. Je ne peux pas dire que ça ne me plaît pas : ce serait mal. J'aide aussi en proposant des personnes qui peuvent parler de ceci ou cela, je propose des sorties parce que je connais bien le territoire. Mais je ne peux pas me forcer à faire quelque chose qui ne me plaît pas : ce n'est pas bon pour moi, ce n'est pas bon pour les élèves ni pour les collègues non plus. Elles savent que nous avons des manières de travailler très différentes. Mais cependant, ça marche très bien. On apprend les uns des autres. On apprend toute la vie ! On apprend des élèves, quand ils vont à Barcelone en voiture : par où vous êtes passés, qu'est-ce que vous avez vu... ? Il y a aussi plein de choses à apprendre du village, des questions à poser, des connaissances à chercher. Il suffit parfois de regarder par la fenêtre.

C : Est-ce que l'inspecteur, l'institution scolaire est d'accord avec tes principes pédagogiques ?

M : Depuis que j'enseigne, j'ai connu 6 inspecteurs : par exemple, pour l'emploi du temps, ils veulent un emploi du temps comme cela : récréation, ensuite catalan, castillan, mathématiques et en plus, il en veut un par niveau. Alors, tu vois, ils font tous catalan, tous castillan en même temps sur le papier, il le veut je le fais et je peux le lui présenter. C'est inapplicable dans des écoles rurales de 15 ou 16 élèves avec tous les niveaux : mais ils nous demandent de le faire ! Il veut le voir, il le voit, après je lui explique que c'est impossible de le faire. ...

Avant, j'ai passé beaucoup de temps, avec Roser Boix au secrétariat de l'école rurale, on se réunissait régulièrement, il y a 15 ans. Nous étions très révolutionnaires et actifs pour obtenir les maîtres spécialisés, pour obtenir les ordinateurs. Mais maintenant, à la place de la lutte pédagogique, il s'agit d'une lutte matérielle : obtenir des subventions pour les cantines. Mais il y a des inspecteurs qui étaient avant au secrétariat de l'école rurale. Quand on se voit c'est « comment tu vas ? » Nous avons des contacts personnels. S'il me dit quelque chose sur les emplois de temps, nous parlons ! Nous avons eu un gros problème avec l'administration de Lleida il y a deux ou trois ans. Il y a eu de plus en plus d'élèves avec beaucoup de petits et la mairie avait mis une classe ici et une autre classe dans cette autre maison : nous voulions que les élèves soient ensemble mais la mairie a dit que non. Donc, on

ne se rencontrait qu'à la récréation. Et les relations spécifiques à l'école rurale entre les élèves ne pouvaient pas exister. Nous avons passé une année comme si nous étions deux écoles. Alors, nous avons eu un conflit avec la mairie qui s'est adressée à l'administration à Lleida. L'inspecteur est venu et m'a dit : « Miquel, qu'est-ce qui se passe ? » J'ai expliqué que nous étions comme deux écoles, sans avoir de relations. Et que je voulais faire l'expérience d'occuper un seul espace avec plusieurs classes. Alors, ils ont discuté : le maire, l'inspecteur. Et la mairie a trouvé l'argent et a fait les plans pour cette école. Si c'est pour faire une expérience de travail pour améliorer les choses, l'administration te soutient. Bien sûr, tu peux te tromper mais si tu essaies quelque chose qui semble intéressant, ils te soutiennent. Tu sais, j'ai vu 6 inspecteurs et je leur dis : « Vous, vous changez avec les changements politiques. Moi, je reste ici ! »

Avant, j'étais l'ancien directeur de la ZER, j'ai été à Lleida et on m'a dit : toi, tu ne rentres pas parce que tu es « persona non grata » j'ai dit bon ! On a parlé et ensuite, je suis entré. Pourquoi une personne « non grata » ? Parce que je proteste, parce que je dis des choses claires, peut-être je me trompe mais je dis les choses.

Il y a une grande diversité des écoles rurales : si tu vas à Prullans, à Montella, tu verras des écoles très différentes d'ici. Et si tu vas dans le delta de l'Ebre, ce sera encore différent. Par contre, si tu vas dans une, deux ou trois écoles de 300 ou 400 élèves de Barcelone, tu verras la même chose. Il y a beaucoup plus de diversité dans les écoles rurales qu'en ville, parce que ça dépend plus des enseignants. Le comportement des enfants à Barcelone, à Girona, à Figueras est peu différent. Il y a beaucoup d'enfants qui viennent de l'étranger, du Maroc, d'Afrique du Sud, d'Inde, la culture des parents est différente mais le fonctionnement de la structure n'est pas différent. Ici, nous n'avons pas tous ces émigrés, ici, il y a un portugais, à Prullans, il y en a trois ou quatre, à Montella aussi. Mais chaque école rurale est différente. Mais ça ne dépend pas que du maître, ça dépend des parents, ça dépend de la mairie. Une autre différence que nous avons, c'est par exemple, l'école de Lles, qui a 17 élèves, ici, 22. La différence d'élèves n'est pas sensible, mais la grosse différence, c'est que les parents d'élèves de Lles, durant la semaine, ne travaillent pas. Ils travaillent en fin de semaine parce qu'ils ont des restaurants, des campings, toute la semaine, ils sont à la maison et ils peuvent accompagner les enfants dans ce qu'ils veulent. Ici, dans ce village, tous les parents travaillent durant la semaine. Et bien, ça ne fait pas la même chose pour l'école, ça ne fait pas le même fonctionnement. L'école rurale de Prullans avec 8 élèves, deux sont les enfants

du propriétaire de l'hôtel, l'autre est l'enfant des cuisiniers de l'hôtel, deux autres sont les enfants de la femme de ménage de l'hôtel... Alors, forcément, ça fait un fonctionnement différent. Tu vois, si la propriétaire dit non à quelque chose de l'école, alors ses employés vont dire non aussi !

Et puis, dans une école où il y a 20 enseignants, tous sont différents mais ils ne sont pas obligés de se parler. Nous, ici, nous sommes trois, nous sommes aussi très différents mais nous sommes obligés de nous parler, nous ne pouvons pas avoir de conflits. Dans une grande école, tu peux avoir des maîtres qui ne se voient pas, les relations humaines sont très différentes. Ici, tu es l'enseignant du village, tu vas boire une petite bière au bar, tu es l'enseignant d'ici. Si tu ne le veux pas, tu vas boire ta bière à Puigcerda. C'est un peu comme le médecin. Tu es dans le village, dans l'école avec ta personnalité. Après 5 heures, tu es toujours l'enseignant du village, tout le temps. Si tu es enseignant dans une ville, tu connais les parents de ta classe et c'est tout. Tu ne connais pas les autres gens et les gens ne te connaissent pas. Ici, tu connais tout le village et tout le village te connaît.

C : Ça ne te gêne pas, cet aspect du métier, ça ne te gêne pas de vivre en face de l'école ?

M : Non, le logement, c'est très intime. Et quand je vois les gens : « buenas tardes y adios ! » Les gens font des remarques, tu as coupé ta barbe, tu as coupé tes cheveux, mais ça ne fait rien !

Entretien Nùria

Ecole de Montella, directrice de la ZER, environ 50 ans

Présentation du travail

C : Est-ce que tu peux me dire d'où tu es, qu'est-ce que tu as connu comme école en étant petite, ta formation, et comment tu es arrivée ici et comment ça s'est passé?

N : Je ne suis pas d'ici, je suis née dans un village près de Barcelone, un village assez grand et j'ai été dans une école normale. Mais il y avait quand même plusieurs niveaux par classe : il y avait beaucoup d'enfants mais quand même plusieurs niveaux : c'était un peu rural. Ensuite, j'aimais beaucoup les animaux, la montagne et j'ai commencé à étudier la biologie. Mais comme j'avais besoin de travailler parce qu'à la maison, il n'y avait pas d'argent, j'ai trouvé des heures de travail et en même temps, je faisais mes études. Mais je n'ai pas pu faire mes études comme ça et j'ai fait des études pour être enseignante parce que c'était plus facile. Je pouvais plus facilement travailler et étudier en soirée, c'était plus facile. Mais quand j'ai commencé à faire ce travail, j'ai vu que ça me plaisait. J'ai commencé à être instit en 1988. J'ai postulé la première année et j'ai été dans le service de remplacement, j'ai fait des remplacements divers dans des villages. Mais je voulais monter vivre ici, en haut parce que j'aimais beaucoup la montagne. Et quand je suis allée au département de l'éducation, j'ai dit que je voulais une place ici, en haut, là où il y avait des montagnes ! Et comme à ce moment là, peu de gens demandaient les zones de montagnes, parce que c'était difficile, parce qu'il n'y avait pas de travail en équipe, ça a été facile pour m'incorporer. J'ai été à l'école de Lles, à mi-temps, parce qu'il y avait une maîtresse qui était enceinte. Et de Lles, je suis venue ici, à Montella, en 1990. Ça fait beaucoup d'années ici !

C : Tu aimais beaucoup la montagne mais tu ne connaissais pas l'école rurale ?

N : Non, je ne connaissais pas l'école rurale. Non ! Les premières années de remplaçantes, c'était dans des grandes écoles, sur la côte et quand je suis arrivée dans l'école rurale, j'étais enchantée.

C : La première fois, quand tu es arrivée à l'école de Lles, comment ça s'est passé ?

N : hé bien, au début, ça s'est mal passé ! Bon, j'ai commencé à mi-temps, pas à temps plein. Mais on n'avait pas de formation, enfin, on ne nous avait pas donné de formation, à l'université, pour être dans une école rurale, en contact avec ces enfants. A Lles, il y avait 18

enfants de 3 à 12 ans, une seule maîtresse, il y en avait de chaque niveau ! Il n'y avait pas d'enseignants itinérants, non, personne, personne ! C'était difficile !

C : Qu'est-ce qui était le plus difficile ?

N : Le multi niveau. Les relations avec les parents, avec le village, je crois qu'il n'y a pas eu vraiment de problèmes, il y a plutôt plus de problèmes en ville. Et de même avec les enfants. Les enfants sont plus ouverts et ont envie de connaître. Mais les enfants ont beaucoup changé. A l'époque, à Lles, tous les enfants voulaient aller en ville. Maintenant non, ils veulent rester d'où ils sont. La vie de leur parents de leur plaisait pas. C'était très différent d'aujourd'hui.

C : les enfants n'étaient pas fiers de leur culture ?

N : Les jeunes voyaient leurs parents éleveurs, qui ne faisaient jamais de fêtes, qui n'avaient jamais de vacances. A la télévision, ils voyaient qu'il y avait des fêtes en ville, qu'il y avait beaucoup de choses qu'ici, à la campagne, ils ne pouvaient pas avoir. Alors, ils voulaient partir et ils parlaient pour avoir un autre type de vie que leurs parents.

C : Et toi, qu'est-ce que tu pensais de ce problème ?

N : Moi, j'essayais les aider, les amener à voir que l'on pouvait vivre bien dans un endroit comme ici, parce que c'est important d'être bien dans l'endroit où tu vis. Et puis les choses ont changé, des gens de la ville sont venus vivre ici, dans cette zone de montagne. Alors, le mélange des gens d'ici et des gens comme nous qui sommes venus vivre ici parce que ça nous plaisait, ça a fait changer la mentalité des enfants.

C : Comment s'est passé ce mélange : c'était difficile ?

N : Nous sommes d'ailleurs, c'est sûr. Moi, je suis là depuis 1990 et je suis encore une « étrangère ». C'est sûr, ça se voit aujourd'hui, qu'entre les gens d'ici et les gens de l'extérieur, ils ont une manière de penser différente. Mais je crois que c'est une richesse. Actuellement, ce mélange fait que la société est plus ouverte, sinon, les gens d'ici sont très fermés.

C : Tu penses qu'il y a une forme de mélange de culture ou ce sont deux cultures l'une à côté de l'autre ?

N : Je pense que c'est un mélange.

C : Quand tu as commencé à Lles, avec toutes les difficultés, quelles ont été tes ressources ?

N : A Lles, il y avait l'autre enseignante, qui m'a expliqué, qui m'a enseigné. Ici, nous avons été une zone pionnière pour la ZER, à regrouper des écoles pour travailler. On a commencé à

se réunir, nous les enseignants, au départ, surtout pour parler de nos difficultés, de nos peines. On a commencé à travailler ensemble et quand ce sont créées les ZER, on a été dans les premières. Ça faisait déjà quelques années qu'on travaillait ensemble, sans ressources, sans reconnaissance officielle.

C : C'était une initiative des enseignants et avec l'aide du secrétariat de l'école rurale ?

N : Oui, avec le secrétariat. Il y avait Miquel, une autre enseignante qui s'appelait Rosa, qui est à la retraite maintenant. Nous étions très impliqués et on a commencé à expérimenter la ZER ici. Et la vérité, c'est que c'était une réussite.

C : Donc, tes ressources, c'était les discussions avec tes collègues...

N : Oui, échanger : et toi, comment tu fais, qu'est-ce qui s'est passé quand tu as fait ceci ou cela...

C : Sans aide de l'institution ?

N : Non.

C : Est-ce que tu crois que pour pouvoir travailler ici, il est nécessaire de connaître la manière de penser des gens, l'environnement naturel...

N : Oui, je crois que oui. Je crois que, enfin, c'est mon obsession ! Oui, si nous voulons faire une société qui se sente de l'intérêt pour là où elle est, la première chose est de la connaître. Alors, lorsque les enseignants nouveaux viennent, il faut qu'ils prennent des dispositions pour connaître le territoire. Il faut qu'ils aient des prédispositions pour ça.

C : Les prédispositions : c'est une question de formation ou de personnalité ?

N : De la formation là-dessus, il n'y en a pas. Quand on a des jeunes collègues de Lleida, qui ne connaissent rien...

C : Mais qui ont la curiosité de connaître ou pas ?

N : Il y a de tout, ça dépend des personnes. Il y en a qui viennent du milieu rural et qui le connaissent, d'autres qui ont beaucoup de curiosité : mais ce n'est pas la norme. Et pourtant, en Catalogne, il y a beaucoup d'écoles rurales. Et tu as beaucoup de postes dans les écoles rurales. Et les collègues rencontrent la ruralité comme une réalité qu'ils ne savent pas aborder.

C : Est-ce que tu crois que sans connaissances du tout sur le milieu, il est possible de travailler, possible de travailler d'une manière exclusivement académique ?

N : Oui, c'est possible. Il y a des écoles rurales qui sont super académiques. Mais l'école rurale a des avantages dans le sens que tu peux faire beaucoup de choses. Mais tu peux

aussi faire comme dans une école urbaine. Mais ça dépend aussi de la cohésion qu'il y a dans la ZER. Certains disent que dans notre ZER, chaque école est un monde à part. Mais je crois que c'est très important qu'on se soit regroupé et qu'on tienne une ligne méthodologique commune.

C : On dit toujours que l'école rurale, c'est la liberté pédagogique, mais comment faire pour concilier la liberté de faire comme on le souhaite et la ligne méthodologique commune ?

N : Et bien en parlant ! Je crois que nous sommes justement à cette phase, dans la ZER. Au début, c'était des écoles très différentes qui se rencontraient et petit à petit, on a fait un chemin de méthodologie commune. Bon, il y a des problèmes, un des problèmes qu'il y a, c'est le changement très important des enseignants, il n'y a pas de stabilité. C'est vraiment un problème pour pouvoir suivre une ligne. Les ZER qui fonctionnent, ce sont les ZER où il y a des personnes qui prennent du temps, qui font un noyau stable et qui peuvent dire aux jeunes qui arrivent : « ici, on travaille avec cette méthode, on fait cela, comme cela... »

C : Depuis le début de ton métier jusqu'à maintenant, qu'est-ce que tu as changé petit à petit, en travaillant ici ?

N : Je crois que le changement le plus important, c'est le travail en équipe, avec les enseignants. Parce que toi, tu as ta vision et c'est fermé, trop fermé. Avec le travail en équipe, tu vas voir comment tu fais, tu vas voir les autres écoles aussi. Un problème qu'il peut y avoir, c'est si tu es fermé, que tu crois que tu sais, que tu connais, que tu n'es pas ouvert au monde.

C : Tu parles du travail en équipe avec les enseignants, tu ne parles pas de communauté éducative avec le village, avec les parents...

N : Si, les deux choses sont parallèles et les deux sont importantes. Avec la communauté éducative, c'est très important d'avoir un bon climat avec la communauté éducative, avec les parents, avec la mairie, avec les associations qu'il peut y avoir, parce que, réellement, quand il y a un bon climat, tu peux faire beaucoup de choses : les parents s'impliquent, il y a une réciprocité des uns et des autres très importante.

C : Et comment se négocie la liberté pédagogique entre la communauté éducative, les collègues et la ligne méthodologique de la ZER... !

N : Un peu toi, un peu eux, c'est une négociation, un compromis !

C : Est-ce que tu penses que l'enseignant en école rurale a un rôle de développement territorial ou non ?

N : Oui, beaucoup ! L'enseignant en école rurale est une référence dans le village, c'est une personne qui contribue à dynamiser un peu le village, surtout sur la partie culturelle. Si tu veux rester seulement l'institut de l'école à l'intérieur de l'école, non, ça ne marche pas.

C : Qu'est-ce qui se passe si tu fonctionnes comme ça ?

N : Cette négociation dont on parlait, avec les parents, avec la mairie, n'a pas lieu. Ça ne marche pas.

C : C'est une partie de ta vie personnelle que tu consacres à ces relations, non ?

N : Ça dépend du point de vue. Il faut savoir le faire sans que ça prenne toute ta vie personnelle. Moi, je vivais ici, dans l'appartement de l'école, durant huit ans, maintenant, j'habite à Puigcerda. Et il y a plein d'enseignants qui disent : « Quoi, tu habites ici, tout le jour, tu croises les parents tout le temps ! » Bon, ça dépend de comment tu es toi et de la manière dont tu veux t'impliquer. Durant les 8 ans où j'ai vécu ici, je n'ai pas senti que les gens prenaient sur ma vie personnelle. Ça dépend du caractère, de la manière d'être de chacun.

C : On dirait que tu décris un profil de personne...

N : Oui, je crois qu'il y a un profil de personne, oui, t'intégrer et avoir ta vie privée et que les autres la respectent. C'est difficile mais bon, on y arrive. Tu vois, maintenant, je vis à Puigcerda, mais tout le monde m'appelle « La Nùria de Montella »

C : Est-ce que tu vois d'autres choses, d'autres capacités, attitudes, compétences pour le métier d'enseignant en école rurale ? Je pense au travail en projet par exemple ?

N : Il faut continuer à nous former. On a décidé de changer, enfin, bon, on avait l'intention de changer...

C : Pourquoi changer ?

N : Parce qu'on voyait qu'on avait des problèmes endémiques, avec les élèves. Par exemple, ça leur coûte beaucoup de comprendre ce qu'ils lisent. Il y avait des choses qui allaient bien, comme l'autonomie, nos élèves sont très autonomes, ils gèrent bien leur travail... mais il y avait d'autres choses qui ne fonctionnaient pas bien. Alors on a pris contact avec des écoles qui avaient d'autres méthodologies, on est allé visiter et on s'est formé sur le projet et on a dit : Bon, comme nous sommes un groupe d'enseignants qui est fixe et qui a envie de le faire, nous commençons à le faire. Et nous avons commencé. Ça fait beaucoup de travail, mais je ne sais pas, je crois que c'est positif. On a bien fait de la faire.

C : Toi, maintenant, qu'est-ce que tu fais comme projet avec ta classe, concrètement ?

N : Nous sommes partis du thème : « Vivre dans les Pyrénées » et à partir de là, nous avons beaucoup parlé avec les élèves pour savoir, enfin il y a eu beaucoup de conflits... C'est difficile de savoir réellement quelles sont leurs connaissances sur les choses, il y a beaucoup de choses qui sont erronées. Nous sommes habitués à leur donner des solutions sur les choses, à expliquer. Et réellement, c'est difficile pour les enseignants de changer cette manière de fonctionner. Dans ma classe, c'est peut-être plus compliqué. C'est plus facile de démarrer avec des élèves plus petits. Enfin, c'est ce qu'on a constaté dans l'équipe. C'est un travail qu'on réalise petit à petit, en parlant ensemble avec les collègues. Pour les élèves aussi, travailler en groupe, si tu commences petits, ils savent ce qui leur est demandé.

N : Tu n'avais jamais travaillé en projet ou avec des pédagogies actives avant cette année ?

N : Si ! Mais surtout sur la connaissance du milieu, voir, observer, toucher... Sur des choses ponctuelles, oui, mais je ne savais pas comment relier les maths, la langue... Avec le projet, c'est plus facile, d'envisager tout ensemble. Mais, on commence, il nous manque beaucoup. Le projet englobe tout, mais il y a des choses qu'on travaille plus méthodiquement, plus systématiquement.

C : Comment préparer les gens à ce type de travail ici, dans ce milieu : est-ce qu'on se contente d'une affaire de personnalité : des personnes qui préfèrent vivre et travailler en ville d'une certaine manière et c'est tout, ou bien est-ce que c'est possible de changer l'identité professionnelle pour donner plus de flexibilité dans le travail, dans la pensée... par la formation ? Qu'est-ce que tu en penses ?

N : Je crois que c'est moitié moitié, mais que la part de la formation est importante. Une formation qui parlerait, par exemple, de comment aborder une classe multi niveaux, comment cohabiter avec la communauté éducative du village, ce qui est très important. Je crois qu'il faut faire beaucoup de stages dans les écoles. A l'université, c'est trop académique. Il faut aller voir. Par exemple, l'année passée, quand on cherchait à changer notre méthodologie, on est allé avec Gemma dans une école pour voir, pour apprendre. C'est ce qu'il faut faire pour améliorer le fonctionnement. Tu apprends ton métier tout le temps, toujours ! Et la vie, c'est apprendre non !

C : Et toi, spécialement, tu aimes cela, apprendre !

N : Oui, c'est sûr que oui ! Sinon, tu restes bloquée, il faut faire des petites révolutions, tout le temps ! Enfin, c'est mon point de vue, c'est comme cela que je pense ! Et puis, il peut y avoir des personnes qui travaillent dans les écoles et qui viennent à l'université pour

expliquer. Mais oui, il y a la partie de personnalité. Si tu viens de la ville ici sans en avoir envie, ça peut vite devenir une horreur ! Mais pour ceux qui ne savent pas, l'université peut aider à montrer que l'école rurale a beaucoup d'avantages.

C : Ici, dans la ZER, les gens disent tous à peu près la même chose dans les entretiens, mais il existe une grande diversité de pratiques, c'est très riche et très précieux. Comment tu vois les choses en tant que directrice de la ZER ?

N : On démarre avec cette nouvelle ligne méthodologique, on sait dans quelle direction aller mais comment ? Il faut qu'on apprenne encore, qu'on essaie, qu'on parle, qu'on se coordonne mieux.

C : Une question plus politique : est-ce que l'école rurale doit être une école comme les autres ou est-ce qu'elle doit chercher à se développer comme une école alternative, qui apprendrait une autre manière d'être et de penser aux enfants ?

N : C'est en train de changer : avant, je pensais que la façon de travailler de l'école rurale pouvait apporter à l'école de ville. Mais en ville, il y a des écoles qui essaient de suivre ce chemin et qui, par exemple, fonctionnent avec des projets. Maintenant, je crois qu'on pourrait exporter en ville les avantages de travailler pas avec des multi niveaux parce qu'elles sont trop grandes mais par cycle.

C : Quelles est l'appartenance de l'école rurale : une appartenance à la grande institution « école » ou une appartenance au territoire ?

N : Je crois que l'école rurale doit parvenir à ce que ses élèves se sentent d'un territoire et s'impliquent dans le développement de là où ils vivent. Mais aussi, une école rurale est une école, avec une manière de travailler différente, mais avec des objectifs communs avec toutes les écoles.

C : Est-ce que l'école rurale est une structure qui permet de rechercher, essayer des formes de travail qui feront évoluer toute l'école ?

N : Oui, on cherche des formes alternatives de travail, dans ces écoles plus petites. C'est difficile de maintenir dans une école plus grande cet esprit expérimental et de faire des choses qui fonctionnent : il y a beaucoup de problèmes pour changer les choses et c'est plus fragile. Ici, dans des structures plus petites, c'est plus facile. Mais c'est difficile de transférer à des écoles plus grandes, déjà parce qu'il y a beaucoup d'enseignants qui vont, qui viennent dans ces écoles. C'est très compliqué pour eux de suivre une ligne méthodologique.

C : Ici, dans la ZER, il n'y a que des petites écoles, pourquoi vous ne travaillez pas avec l'école de Bellver, elle est dans le même territoire ?

N : C'est à la constitution de la ZER, on a considéré les écoles petites et les écoles plus grandes : l'école de Bellver s'est considérée comme une école grande. Elle ne pouvait pas venir avec nous. Avant qu'existe la ZER, entre écoles rurales, on se réunissait, on travaillait ensemble. A l'école de Bellver, il y a eu beaucoup de changements de maîtres et ils avaient, ils ont une vision très académique. Je suppose que pour travailler ensemble, ils voudraient nous faire changer de méthodologie ! Mais si, ça serait très bien, parce que, dans cette ZER, on n'est pas du même canton, de la même province, c'est horrible ! Avec les écoles de Alp, de Puigcerda, on pourrait avoir des relations parce qu'elles sont à côté.

Chili, Chiloé

Entretien Ana maria

Chiloé

école de Quiquel

... à propos de l'enseignement des maths, de la manipulation et de l'entraide...

AM : Ils apprennent plus de leurs compagnons qu'avec moi. Tu vois sur la multiplication, la division, c'est très difficile pour eux et toi comme professeur, tu répètes et tu répètes, mais les copains expliquent autrement, ils ont beaucoup de patience avec leurs copains.

C : Tu fais beaucoup de paires d'élèves ; un plus jeune, un plus âgé ?

AM : Oui. Par exemple, Sergio a beaucoup aidé Damian. Maintenant il aide Javiera, il sait qu'il a plus d'avance qu'elle et plus de facilités également. Mais en même temps, il ne peut pas faire que ça, il faut qu'il avance également. Tu as vu, cette semaine, j'ai travaillé avec les 1^{ère} et 2^{ième}. Mais la semaine prochaine, je vais me consacrer aux 5^{ième} et 6^{ième}. Mais j'aime bien travailler avec des « élèves moniteurs ». Par exemple, Yoselin aide beaucoup Carolina. Et de manière générale, les plus grands aident les plus petits, ça leur fait une sorte de « rétro alimentation » aux plus grands. Les plus grands comme Yosi ou Carolina ont des cahiers très bien tenus, avec des couleurs, toujours très jolis. Elles peuvent montrer à Ana Belen par exemple comment tenir un cahier : elles sont des modèles pour les plus petites. Mais dans un groupe du même âge, certains ont plus de compétences que d'autres, certains ont plus de besoins que d'autres, il y a beaucoup de choses à organiser, même à l'intérieur du même groupe d'âge. Les grandes aident toujours avec plaisir les plus petits et les plus petits sont très fiers quand un plus grand s'intéresse à eux.

C : A propos de ton travail avec le territoire, est-ce que tu utilises la compétence de parents, de spécialistes sur le territoire : des spécialistes de la mer, de la pêche ?

AM : cela dépend de la structure de la classe : avec des élèves assez grands, les enfants connaissent bien le métier de leurs pères, ils parlent des choses de la mer, d'après ce qu'ils ont entendus mais eux, jamais n'y sont allés. Une année, j'avais un élève qui était passionné de ça. Une autre élève aussi Alors, à tous les deux, j'ai demandé de faire une maquette et ensuite, nous avons passé toute une journée avec un papa pour qu'il nous montre comment cultiver des moules, placer les semences. On a fait pareil avec le tissage, nous avons

demandé à une personne âgée de la communauté de nous montrer comment faire du tissage. Mais en fait, ça se fait beaucoup en famille et les gens ne viennent pas à l'école pour le montrer, je ne l'ai pas obtenu. Même pour me l'enseigner à moi, ça ne sort pas de la famille. J'ai trouvé finalement quelqu'un, mais dans une autre communauté. Moi, j'ai appris à tisser et j'ai pensé amener le métier à tisser à l'école et apprendre à tisser aux enfants. C'est sûr, il y a beaucoup de choses à faire, beaucoup d'idées mais tu vois comme le temps passe, on manque beaucoup de temps pour faire les choses. Sur les arts traditionnels, la danse, la musique, nous n'avons pas de personnes qui font cela dans cette communauté, il n'y a pas de musiciens, d'accordéonistes.

C : Tu cherches les gens dans la communauté d'ici, pas plus loin ? Tu ne cherches pas les gens sur Dalcahue ?

AM : Oui, peut-être, on pourrait le faire, mais non, je ne le fais pas. La corporation paie des gens pour enseigner le folklore dans les grosses écoles mais pour nous, non. Pour la corporation, cette école est trop petite et donc ils ne veulent pas payer des intervenants. Moi j'aimerais beaucoup qu'ils viennent à l'école. A l'école de Puchaoran par exemple, c'est tout près d'ici, c'est une école complète et là, il y a des intervenants pour tout. Mais ici, au Chili, tout est payant, il n'y a personne qui viendra gratuitement à l'école pour faire un peu de folklore. La corporation ne veut pas payer et l'école ne le peut pas. Il faudrait que je le paye moi, avec mon salaire. Tu vois, cette dame dont je t'ai parlé qui m'a montré comment tisser, on faisait ça le samedi et je lui ai payé des journées entières de travail quand elle est venue m'enseigner à tisser. Et les mamans, elles ne savent plus faire tout ça, il n'y a pas de mamans qui ont des choses à enseigner. La seule chose qu'on peut leur demander, c'est de faire de la cuisine pour une fête, une réunion, pour vendre et gagner un peu d'argent pour l'école, comme tu as vu pour les empanadas. A l'école, on fait quelques ateliers de cuisine pour apprendre à faire les milcaos, les sopapillas, les rocas. Les enfants sont très engagés dans ces ateliers.

C : En ce qui concerne tout ce qui est mythes, légendes, toute cette culture qui est très riche à Chiloé, comment tout cela se transmet aux enfants ?

AM : Ce sont les grands parents.

C : Les grands parents viennent à l'école pour raconter des histoires aux enfants ?

AM : Oui, avec Ramiro, nous avons organisé une soirée de contes à l'école. Nous avons invité beaucoup de gens et tous les gens qui voulaient raconter une histoire le faisaient. Les

enfants étaient venus avec leurs mamans, il y a une vieille dame qui habite à la plage qui connaît bien les histoires. Il y a aussi un monsieur, qui est très malade maintenant, qui connaît les chansons traditionnelles. Une fois où je suis allée le voir, j'ai obtenu qu'il chante. Et ensuite, jamais plus. Il avait une voix spectaculaire. Maintenant, il est malade du cœur.

C : La nouvelle génération de mamans, Maria, Vanessa, ne chantent pas, ne racontent pas d'histoires ?

AM : Je pense qu'elles les connaissent et qu'à la maison, elles en racontent dans les soirées avec leurs parents et leurs grands parents en buvant un maté ! Par exemple avant, on avait un élève qui connaissait des histoires. Il faisait le chemin avec Damian et Yoselin, qui étaient tous petits. Il leur racontait des histoires tout le long du chemin, les petits adoraient ça ! A l'école quand on fête la fête des mères, le combat naval d'Iquique, on récite des poésies, on raconte des histoires, on fait des petites scènes de théâtre. Ce sont des moments où on invite toute la communauté en particulier tous les grands parents. Ils aiment bien voir comment est l'école aujourd'hui, ils racontent aux enfants comment était l'école de leur temps...

AM : A la différence de ce que je fais ici, je ne travaillais pas avec le contexte, je le respectais seulement. Je travaillais près de Rancagua, près de Santiago, une zone complètement différente d'ici, une zone fruticole. Là-bas, tu vois beaucoup de gens qui travaillent de manière temporaire. A l'école, je comprenais bien ce que vivaient mes élèves, je connaissais bien ce milieu, ce que vivaient les familles, mais je ne travaillais pas avec cela. J'allais dans les maisons, je discutais avec les mamans de ce qui les intéressait, de ce qu'elles faisaient, mais rien de plus.

C : Tu as toujours eu cette manière d'être avec les gens ? Maintenant, c'est devenu une compétence professionnelle ?

AM : oui, je le pense. J'ai toujours beaucoup partagé avec les familles. Tu vois, par exemple, là-bas, on utilise beaucoup les fours « de bajo ». Ces fours permettent de cuire à l'air libre de grandes quantités d'empanadas. Ce sont les familles qui construisent ces fours. A l'école, il n'y avait pas de four comme cela. J'étais directrice de l'école à l'époque et avec les parents, nous avons décidé de construire le four. J'ai cherché des aides et nous l'avons construit. C'était bien ! J'ai de très bons souvenirs du travail dans cette école. J'étais avec une collègue qui travaillait comme nous, nous formions une bonne équipe, très unie. Mais toujours,

quand je lui demandais quelque chose à la collègue, je le faisais d'abord. Par exemple, si je disais il faut nettoyer les toilettes parce que les enfants les ont salis et la femme de ménage ne vient pas aujourd'hui, j'allais les laver. Et ensuite tout le monde respectait la propreté du lieu. Nous vivions là, à l'école donc. Quand il y avait un problème, quelque chose qui n'allait pas, tout de suite, on en parlait. On faisait des tas de choses ensemble, de grandes choses !

C : Cela ne te manque pas maintenant, de travailler en équipe ? Est-ce que ça te coûte d'être seule à l'école ?

AM : Oui, bien sûr, ça me coûte. C'est difficile d'être si seule. Heureusement qu'il y a eu cette réforme qui nous permet de nous réunir dans le microcentro, une fois par mois, ça fait à peu près 20 ans de ça. Une fois par mois tu peux partager ta tristesse, ta peine, tes difficultés parce que, sinon, il n'y a personne pour parler de cela.

C : Tu ne peux pas le faire avec les mamans ?

AM : Si, également, j'ai bien confiance en elles. C'est vrai que je partage beaucoup de choses avec les mamans de l'école.

C : Les mamans te demandent de l'aide sur de problèmes personnels ?

AM : C'est arrivé oui. Et aussi des pères qui sont venus ici, à la maison, pour nous demander de l'aide avec Ramiro. Et si une maman me parlait d'un problème, je serais la première à aller à la maison voir ce qui s'est passé.

C : Quand tu travailles à l'école, est-ce que tu penses exclusivement à l'avenir des enfants ou bien est-ce que tu penses également à l'avenir de la communauté, du territoire ?

AM : Moi, je dis toujours aux mamans que je suis l'autre maman de l'école. Les enfants ont deux mamans, une maman à l'école et une maman à la maison. La maman de l'école est parfois plus exigeante que la maman de la maison. Et comme cette maman de l'école a eu une fille et qu'elle a exigé beaucoup de sa fille quand elle était à l'école et que pour cela, sa fille est allée à l'université, alors pour cela, je suis exigeante avec les élèves, qui sont mes enfants et ils vont aller à l'université.

C : C'est le projet des parents, que leurs enfants aillent à l'université ?

AM : Je pense que tous espèrent que leurs enfants aillent à l'université, avec mon aide. Je le dis beaucoup aux enfants aussi, dès qu'ils sont petits : je leur dis qu'ils vont aller dans un endroit qui s'appelle « université », et je leur explique tout le processus. Je leur explique comment on travaille à l'université, quand je leur fais une dictée, je leur dis que c'est pour s'entraîner pour l'université parce que là-bas, rien n'est écrit au tableau, tout se dicte. Autre

exemple : la présentation avec un power point, que font les élèves depuis la 3^{ème}, je leur dis que ça fait partie de leur préparation pour l'université. Ils connaissent bien les étapes, qu'ils vont aller dans une autre école, puis au lycée et ensuite à l'université. Ils ont tous cela dans leur tête. J'aiderai les parents pour cela. Je le dis aux mamans : ce que j'ai voulu pour ma fille, je le veux pour vos enfants. C'est difficile mais certains d'entre eux y arriveront et reviendront à Chiloé.

C : Ton idée est qu'ils reviennent à Chiloé ?

AM : Oui, qu'ils reviennent. Par exemple, il y a le fils d'une dame qui fait le ménage dans une école de l'île d'Achao, qui a étudié médecine à Cuba et un de ses amis qui est originaire d'une île plus éloignée et qui a étudié également à Cuba. Donc, Ramiro m'a mise en contact avec ces deux jeunes et je leur ai demandé de venir parler avec les mamans de l'école. Nous avons fait la réunion, je les ai présentés aux mamans, pour leur montrer que leurs enfants également pouvaient suivre ce chemin. Et ces jeunes ont dit qu'ils voulaient finir leurs études et venir travailler dans leur île.

C : Est-ce que tu parles avec les enfants également du retour à Chiloé, d'un avenir possible à Chiloé ?

AM : Oui, par exemple avec Sergio, je suis allée chez lui pour discuter avec son père, Sergio est si intelligent qu'il pourrait étudier n'importe quoi. S'il aime la campagne, il pourrait étudier l'agronomie. Il pourrait aider ses parents et toute sa communauté. Pour les enfants que je ne peux pas aider, je t'ai raconté ce garçon qui a arrêté ses études, je lui ai dit qu'il pouvait faire beaucoup de choses, ici, pour gagner de l'argent. Par exemple, personne ici n'a un bateau correct pour aller pêcher. Je lui ai dit qu'il pouvait essayer de faire un commerce de cela, avec son bateau, louer son bateau ou accompagner des pêcheurs : mais l'important est qu'il le fasse lui-même, pas avec un patron. Ce jeune, actuellement travaille dans un atelier de mécanique et c'est très bien. Chacun peut faire quelque chose mais ne pas rester sans rien faire.

C : Tu essaies de donner aux élèves un esprit

AM : de lutte ! D'entreprendre ce qui est possible. Oui, je crois que tout est possible, tu peux obtenir ce que tu veux dans la vie. Tous les rêves que tu as, tu peux les réaliser. J'en parle beaucoup à l'école, Ramiro me dit que je parle trop à l'école ! Mais c'est important qu'ils intègrent bien ce discours parce qu'à la maison, c'est un autre discours qu'ils entendent.

C : Ce que disait la psychologue ce matin à propos d'Ana Belen, c'est qu'elle a une très mauvaise image d'elle-même et que ses parents ne croient pas en ses capacités.

AM : Oui, l'année dernière par exemple, je n'ai pas obtenu de la maman qu'elle dise qu'elle voulait que sa fille étudie. On fait des réunions avec les mamans pour parler de l'avenir de leurs enfants. Jamais la maman d'Ana Belen ne m'a parlé d'avenir comme cela. Et du coup, la petite est éteinte, elle ne montre pas tout ce qu'elle sait. J'ai dit à la maman que tout dépend d'elle, que si elle croit en l'avenir de sa fille, qu'elle croit qu'elle est capable d'étudier et qu'elle va le faire, ça changera tout.

Enregistrement : Ana Maria 2

C : utiliser le contexte en classe, c'est important pour toi ?

AM : Avant de venir à Chiloé, il y a 12 ans, je travaillais pour le ministère. Et je parlais avec les enseignants de la contextualisation comme un principe important de l'enseignement. Mais en fait, je ne l'avais jamais vécu, c'était de la théorie. Et je pense que les gens du continent ne le comprennent pas très bien. Mais ici, sur l'île, tu le vis très fortement. Ici, tout est différent.

C : Dans ton village d'origine, en Araucanie, tu ne sentais pas de manière aussi forte la culture locale ?

AM : Non ! Et quand je suis allée travailler en Atacama, dans le nord, je ne l'ai pas vu à ce point non plus. C'était différent, je sortais de l'université, à cette époque là, je ne travaillais pas comme ça avec la communauté. Je vivais mon monde de l'école et pas plus. Je l'ai compris petit à petit, je pense que le professeur doit murir, étudier, changer de réalité, ça prend du temps de réaliser ce que signifie : contextualiser. En changeant, le professeur réalise qu'il est dans une autre réalité, qu'il faut qu'il découvre, qu'il apprenne cette nouvelle réalité, simplement pour pouvoir enseigner à ses élèves.

C : ce n'est pas quelque chose que tu as découvert en Atacama ?

AM : Non, j'étais trop jeune et je crois que nous sommes vraiment très mal préparés. Je le dis toujours : je dis que j'ai commencé à évoluer dans mon métier, à voir les choses autrement, quand j'ai fait des formations avec la réforme du MECE rural. C'est là que j'ai commencé à vivre d'autres choses, à m'ouvrir un peu plus, à regarder autour de moi, à regarder comment des autres collègues travaillaient, comment ils faisaient dans leur classe. Et du coup, j'ai commencé à réfléchir sur ma propre pratique. Mais ce n'était pas une chose

possible durant les années de la dictature. A cette époque, j'étais à San Pedro de Atacama et on ne pouvait pas parler entre nous, échanger, tu avais toujours peur de parler avec les uns ou les autres. Tu ne pouvais pas aller chez les gens.

C : Quand est-ce que tu es arrivée à Chiloé ?

AM : En 2001.

C : Est-ce que Ramiro t'a aidée pour mieux connaître et comprendre la culture d'ici ?

AM : Assez peu. Ça a été mon initiative et surtout mon inquiétude en tant que professeur : mon inquiétude de me rendre compte que je ne savais rien du tout de ce milieu, mon inquiétude de compromettre l'apprentissage de mes élèves, surtout quand je me suis rendue compte qu'ils avaient un niveau très supérieur à celui que je pensais. Quand j'ai vu aussi qu'ils étaient si intelligents et qu'ils ne mettaient pas à profit toute cette intelligence, j'ai cherché à savoir où ils vivaient, comment ils faisaient à marée haute pour entrer ou sortir de leur maison, avec les palafitos. J'ai voulu savoir quel chemin ils faisaient pour venir à l'école, combien de temps ils restaient sous la pluie pour venir, et j'ai commencé à visiter les maisons avec eux. On faisait ça sur le temps scolaire, comme une sortie. Toute seule, c'est l'avantage, j'ai toute l'autonomie que je veux pour aller où je veux ! Ils me parlaient des montagnes, des arbres, alors j'ai dit : allons-y, je vais découvrir les montagnes avec vous. Et nous sommes sortis, nous avons vu des arbres et les enfants ont commencé à me dire leur nom : celui s'appelle XXX, celui-là YYY. Moi, je leur ai demandé : comment vous les reconnaissez ?

Ils m'ont expliqué : celui-là a l'écorce comme ça, l'autre a les feuilles comme ça... celui-là est plus blanc, celui-là plus brun... j'ai vraiment appris avec eux, grâce à eux.

C : C'est une inversion des rôles classiques, non ?

AM : Oui ! Ce sont eux qui ont enseigné à la maîtresse : ça s'est passé comme ça ! La même chose s'est passée avec la cuisine, les plats traditionnels, les coutumes, en fait tout m'était inconnu. Donc, rapidement, avec eux, j'ai appris beaucoup de choses. Et du coup, rapidement, j'ai pu commencer à les aider. C'est comme ça que j'ai commencé à vivre la « contextualisation ».

Enregistrement : Ana Maria 3

C : est-ce que tu penses qu'il est possible de former des gens à avoir cette manière d'être et de travailler ?

AM : Il faut continuer ce qu'ils font à San Felipe, il faut continuer à essayer. J'ai embauché un étudiant de San Felipe à mon école privée, ça ne m'a pas donné de résultats, mais je vais essayer de travailler avec quelqu'un d'autre de San Felipe et voir s'il a cette forme d'engagement avec l'éducation rurale. Je vais voir si cet engagement va au-delà des horaires de classe, voir s'il va s'engager personnellement. Voir s'il peut faire des choses avec la communauté au-delà de l'horaire normal et ne pas attendre d'être payé pour cela. Ce sera difficile à trouver, très difficile.

Entretien Gladys

Chiloé, école de Tequel

Nous sommes en classe et les enfants préparent une carte de fête des mères à offrir à leur maman en écrivant un petit message en plus du dessin.

C : Est-ce que tu peux m'expliquer ton histoire personnelle, de où tu es, quelle école tu as connue enfant, comment se sont déroulées tes études, pourquoi tu as choisi d'être enseignante ?

G : J'ai été élève dans une école similaire à celle-ci, il y avait deux professeurs, un couple.

C : A Chiloé ?

G : Oui, ici, à Chiloé, mais dans une île. L'école était à une distance d'environ 20 minutes de marche de la maison. Il y avait les 6 niveaux : de 1^{ère} à 6^{ième}. Quand j'ai terminé dans cette école, j'ai changé d'école pour faire la 7^{ième} et la 8^{ième}. Ce n'était pas très loin, disons environ 7 kilomètres, mais sur la même île. Mais il fallait faire cette distance à pied. On mettait plus d'une heure ! A cette époque, il n'y avait pas d'internat dans la commune. Donc, on faisait tout à pied ! Je crois que si j'ai étudié pédagogie, c'est lié à la proximité que j'avais avec mes professeurs, l'école était comme notre maison. C'était les deux mondes que nous avions à la campagne, la maison et l'école. Il n'y avait pas autre chose. En plus, ça s'est passé pour moi de manière spéciale, j'ai terminé la 6^{ième} dans une école comme celle-ci, on se connaissait tous. Mes parents, toujours, m'ont dit que je devais faire des études. Alors, quand il a fallu changer pour aller en 7^{ième}, il fallait le faire, c'était une évidence. C'était la même chose pour mes compagnons, tous les parents avaient cette vision qu'il fallait étudier et surtout pour la condition des femmes. Et donc, moi, qui étais la seule fille de la famille et la plus petite, parce que j'ai 4 frères plus âgés, il fallait que j'étudie. Mon père était un peu machiste, mais ça m'a servi parce que, moi, j'ai pensé que dans le futur, je ne devais pas dépendre d'un homme pour vivre. Alors, quand est venu le temps de quitter réellement la maison pour faire la 7^{ième}, plutôt que de faire autant de chemin à pied, mes parents m'ont donné la possibilité d'aller à Ancud pour continuer mes études. Mais là, il fallait que je sois interne et j'ai dit oui. Alors, je suis partie, à peu près un mois. Enfin, non, moins d'un mois, parce que je ne me suis pas habituée, je regrettais ma maison, bien sûr, mes parents aussi, mais surtout des choses simples, l'environnement, le paysage. Parce que le paysage fait partie de ta vie.

Alors, quand tu pars dans un autre lieu, que tu n'as plus cet environnement, ce paysage, cela, moi, je ne l'ai pas supporté. Donc, je suis rentrée à la maison, mon père au début n'a pas voulu m'accepter, puis finalement si, il a bien voulu. Parce que si mon père avait dit non, c'était non et c'est tout. Comme il a été d'accord pour que je rentre, finalement, je suis rentrée. Et j'ai continué à étudier en faisant le chemin à pied tous les jours, par tous les temps, avec la pluie !

C : Tu préférerais cela à l'internat ?

G : Oh oui ! En plus, nous étions 4 à faire le chemin ensemble. Ça a été facile, on discutait le long du chemin, ça s'est bien passé ! On enlevait nos chaussures pour marcher, c'était très drôle ! Ensuite, quand j'ai terminé la 7^{ième} et la 8^{ième}, je suis partie à Castro. J'avais 14 ans. Je suis allée à l'internat, il n'y avait pas d'autre alternative. Ça m'a coûté un peu, l'internat. Mais je savais que si je ne restais pas, il faudrait que je reste toute ma vie à la campagne, que je travaille aux champs, avec tout ce que ça signifie.

C : Qu'est-ce que ça signifiait pour toi, à cette époque, rester à la campagne ?

G : A cette époque, à 14 ans, ça signifiait : travailler pour vivre avec ce que les champs te donnent. Ça voulait dire beaucoup de sacrifices, te lever tôt, travailler toute la journée, pour avoir quelques pommes de terre, un peu de blé, ce qui ne se fait plus aujourd'hui, on ne cultive plus le blé ici. Et aussi, s'occuper de l'élevage de quelques animaux. A cette époque, ça me semblait très pesant, ce style de vie. Aujourd'hui, plus personne ne vit comme ça, la vie est différente. C'est beaucoup plus facile, les jeunes étudient tous. Mais à cette époque, tu commençais à travailler à 14 ou 15 ans, si tu n'étudiais pas. Et l'avenir que tu pouvais espérer, c'était la même chose que ta maman, travailler là toute ta vie. Si tu tombais sur un mari compréhensif, ça allait, mais sinon !... Ça, je ne le voulais pas non plus ! Donc, difficilement, mais je me suis habituée à l'internat et je suis allée jusqu'à la fin du collège. Ensuite, je suis partie étudier la pédagogie à Osorno, pendant quatre ans de plus. Quand j'ai terminé, je suis rentrée sur l'île où je suis née, pour faire un remplacement.

C : C'était ton projet de revenir ou bien juste une opportunité comme ça ?

G : Oui, revenir ! Nous autres, chilotes, nous sommes très attachés à notre terre ! Et quand nous partons, nous voulons revenir ! Et nous partons peu ! En général, c'est pour gagner de l'argent, mais sinon, nous avons une manière d'être qui fait que nous restons là, nous ne sommes heureux qu'ici ! Il y a beaucoup de gens de l'extérieur qui ne comprennent pas ça !

Donc, quand j'ai commencé à travailler, j'ai fait un remplacement pour un congé maternité, deux mois, sur l'île.

C : Comment s'est passée cette première expérience parce que tu connaissais l'école en tant qu'élève, pas en tant que professeur ?

G : Tu as beaucoup moins de difficultés quand tu as vécu cette réalité en tant qu'enfant. Avec la formation que tu as, quand tu reviens dans ton milieu, tu as l'obligation ou plutôt, tu as une plus grande responsabilité. Tu as la facilité de mieux comprendre les enfants, ils sont comme tu as été, ils ont plus ou moins la même vie et les mêmes difficultés. Les choses avaient changé mais en ce qui concerne les conditions de vie des paysans, ça n'avait pas changé, c'était les mêmes. Et même, elles pouvaient être encore pires. Ainsi, les difficultés que j'avais comme enfant, ce sont les mêmes qu'ils ont aujourd'hui. Donc, j'ai senti que j'avais cette responsabilité, que ces enfants aussi aillent bien. Je pense qu'ils ont tous les capacités pour continuer leurs études.

C : C'est ce que tu espères pour tes élèves, qu'ils continuent leurs études ?

G : Oui !

C : Etudier et ensuite ?

G : Je voudrais qu'ils aient un maximum de possibilités pour se développer, pour s'épanouir. Ça dépendra d'eux, où ils voudront travailler. Mais comme je te dis, la plus grande partie des enfants de nos écoles partent pour étudier et ensuite, reviennent dans leur île. Il y a peu de jeunes qui partent s'installer sur le continent pour travailler. J'ai toujours pensé que l'éducation est un outil qui te permet d'améliorer ta vie, peu importe si tu veux rester paysan par exemple. Mais tu auras une autre vision, tu travailleras ta terre d'une autre manière. Tu n'as pas forcément besoin d'aller à la capitale pour être un professionnel. Tu peux aussi travailler à la campagne, faire les choses d'une autre façon et avoir une autre vision de la vie également. L'éducation te permet cela. L'éducation, ce n'est pas un moyen de faire de l'argent pour acheter, acheter des choses. Moi, je ne le vois pas comme cela. L'éducation permet de libérer la personne, elle lui permet de choisir des orientations pour ta vie.

C : Est-ce que c'était ta vision des choses quand tu as commencé à travailler en école rurale ?

G : Oui, toujours. Et au fur et à mesure que passent les années de ta vie, au début, tu as des aspirations plus économiques, gagner de l'argent pour t'acheter une voiture et puis après, tu te rends compte que l'argent ne te permet pas tout, que ce n'est pas si important. Si tu

t'embarques dans cette course, tu es dans un cercle dont tu ne peux pas sortir. Si par chance, tu sors de cela, alors tu peux vivre un peu plus tranquille, plus détaché du travail. Tu ne cherches plus à travailler tout le temps, ou comme dans une entreprise à produire et produire toujours plus. Moi, le soir, quand je rentre à la maison par exemple, bien sûr, je travaille parce qu'il faut que tout soit prêt pour le lendemain matin. Mais également, je passe du temps à la maison, pour mes enfants. Au long des années, tu muris et tu commences à apprécier d'autres choses.

Discussion avec les enfants sur ce qu'on écrit sur la carte pour la fête des mères...

G : Tu vois, quand tu travailles à la campagne, tu peux faire ce genre de choses ! Dans des écoles plus grandes, le but du travail est que les élèves réussissent les évaluations. En ce moment, je fais une formation tous les samedis à Castro, pour avoir une mention « langage ». Ils t'enseignent comment faire pour travailler avec les enfants petits en lecture, écriture. Dans le groupe, il y a des enseignants de différentes écoles, publiques et privées. Lorsque nous parlons d'éducation par exemple, dans beaucoup d'écoles privées et publiques aussi d'ailleurs, le but principal est que les élèves réussissent les évaluations SIMCE. Et du coup, ils laissent tomber certaines disciplines comme d'éducation artistique par exemple. Aujourd'hui, dans ces écoles, que font-ils en éducation artistique : des ateliers en langue, des épreuves d'entraînement et l'éducation artistique n'a pas de valeur à leur yeux parce que ce n'est pas évalué par le SIMCE.

C : Tu as l'impression qu'ici, en école rurale, tu as plus de liberté ?

G : Oui ! Par exemple, tu vois, il y a un emploi du temps qui est conforme à ce qu'on nous demande. Mais si un jour, je choisis de changer l'ordre des choses, je peux le faire. Si je veux faire en fin de journée ce qui est prévu sur l'emploi du temps en début de journée, je peux le faire. Je m'adapte aux enfants : si je vois qu'ils sont fatigués, je ferai éducation artistique en fin de journée pour qu'ils se relaxent un peu. Dans une école plus grande, tu ne peux pas parce qu'il faut que tu respectes l'emploi du temps sinon, ça bouscule tout le monde, les autres professeurs. Tu ne peux pas le faire. Si ton emploi du temps prévoit les maths après le repas par exemple, au moment où les enfants ont sommeil, ils auront beaucoup de mal à comprendre les maths que tu leur expliques. Du fait que je travaille seule, je m'organise comme j'en ai envie. C'est un avantage important. En sciences par exemple, il y a des contenus qui nécessitent qu'on sorte du livre, qu'on aille à la plage ou voir des arbres. Je dis

aux enfants « On y va ! » On y va et c'est tout ! Dans une grosse école, il faut que tu fasses tout un protocole, tout est formel et ça complique tout. Ici, nous ne sommes pas embêtés comme cela. On peut faire cela, sortir.

C : Comment utilises-tu le territoire, au sens large du terme (la nature, la mer, la culture locale...) dans ton travail à l'école, avec les enfants ?

G : Ici, la communauté est petite. J'ai trois élèves qui habitent loin de cette école. Ils viennent avec moi le matin, dans notre voiture. Les autres habitent ici. La manipulatrice est la grand-mère de Sébastien, Maria et Claudia n'ont pas de grands-parents ici. Matias non plus, nous n'avons pas de grands parents ici à part la manipulatrice. Les quelques personnes âgées qui habitent ici, nous travaillons avec eux sur la culture du passé : ce sont pour nous comme des encyclopédies. Sinon, les parents viennent à l'école et m'aident dans certaines activités comme par exemple, quand on fait des activités artistiques. Ils sont très engagés dans l'école. Mais ton travail dépend de l'endroit où tu travailles. Moi, ça fait un an que je suis là. Dans une autre école où j'ai travaillé, de manière très différente d'ailleurs, il y avait des parents qui avaient des métiers ou des habiletés artistiques et ils nous aidaient à l'école. Par exemple, avec les parents, on faisait un groupe folklorique. Ils s'occupaient de toute la partie « instruments ». Ensuite, quand il y avait des parents qui savaient faire une activité manuelle ou un métier manuel, ils venaient à l'école pour l'enseigner aux enfants. Tout dépend de la localité, tu tires parti de ce qu'il y a. Comme ici, la communauté est petite et tous les parents travaillent, ils rentrent à la maison vers 5 h le soir, en même temps que les enfants à peu près et c'est ainsi tous les jours.

C : Quand tu arrives dans une école, comme par exemple, celle-là, comment fais-tu pour connaître la communauté pour découvrir l'environnement, tu as une méthode particulière ?

G : Je n'ai pas de méthode, ce n'est pas quelque chose que je cherche à faire, ce sont des choses qui se font toutes seules : les mamans viennent à l'école pour amener leurs enfants et ainsi nous discutons toujours. Ensuite, nous faisons la réunion des « apoderados », avec les parents, ce qui nous permet aussi de nous connaître, nous faisons d'autres activités, par exemple, nous avons nettoyé un bout de terrain et pour cela, nous avons fait une « minga », une journée de travail collectif. Ensuite, nous faisons un repas, nous avons fait un petit voyage ensemble. Nous sommes allés à Puerto Montt avec les enfants et leurs parents.

C : Pour mieux connaître l'environnement naturel, la nature, ce sont des choses que tu connais de ton enfance sur l'île ?

G : Oui, mais nous faisons des sorties avec les enfants : cette zone par exemple est très riche en arbres, il y a une grande diversité d'arbres. Donc nous faisons des sorties où il y a des arbres et là, nous discutons, nous faisons aussi un travail avec les enfants sur les plantes médicinales.

C : Ce sont des connaissances que tu as ?

G : Et que les parents ont également. Nous le faisons ensemble. Tu vois, nous récoltons et collectionnons des plantes médicinales, qui pourront nous servir pendant l'année, pour soigner, soulager une douleur. Nous observons ensemble la collection de plantes, les élèves m'expliquent comment elles s'appellent et à quoi elles servent. Celle –là se plante à l'entrée de la maison pour éloigner les mauvaises vibrations ou les mauvaises influences...

... discussion sur la médecine par les plantes et la médecine chimique... discussion sur les problèmes de santé liés à l'alimentation trop riche de Chiloé.

G : Chacun peut choisir son alimentation ici. Il est possible de semer, de planter des légumes. Mais ça ne se fait plus parce que la majorité des femmes travaillent à l'extérieur. La coutume de faire un jardin s'est perdue.

C : Tous tes savoirs locaux de ton enfance, tu essaies de les transmettre à tes élèves ?

G : Oui ! Mais également, eux me transmettent les leurs : par exemple, Claudia a beaucoup de connaissances sur les plantes. Mais pour les autres, j'essaie de leur transmettre parce que normalement, ce sont les grands parents qui font cela. Mais comme ils n'ont pas leurs grands parents près d'ici, personne ne se charge de le faire. Je ne crois pas que ce soient des savoirs qui vont se perdre, je pense qu'ils vont se maintenir.

C : de ton point de vue, quel est le rôle du professeur rural vis-à-vis de la communauté ?

G : j'ai un point de vue depuis peu de temps : c'est que le professeur rural doit s'occuper seulement des enfants de l'école, que les enfants aillent bien et que les choses se fassent bien. Et si tu peux faire quelque chose pour que la communauté aille mieux, tu dois le faire. Moi, je n'ai jamais pensé que notre rôle était d'aider beaucoup la communauté, je pense aux adultes de la communauté. Seulement les enfants et les parents qui viennent à l'école. Mais maintenant, je sens qu'il faut faire d'autres choses pour la communauté.

C : c'est une idée que tu ressens maintenant, pas avant ?

G : je ne sais pas pourquoi je change de point de vue comme ça ! Ça dépend du lieu aussi, si tu penses que tu peux donner d'autres choses. Mais je me suis rendue compte qu'il n'y avait

pas besoin d'être autant paternaliste avec la communauté. La communauté peut trouver ses propres outils pour solutionner ses propres problèmes. Je pense qu'on ne peut sauver personne. C'est ce que je croyais avant ! Chaque communauté a son « leader », une personne élue par la communauté pour la représenter auprès de la communauté. C'est le président de l'association de voisins. Mais ici, dans cette communauté, il n'y en a pas. L'ancien est parti. Maintenant, c'est difficile pour la communauté de résoudre ses problèmes s'il n'y a personne qui va défendre ses intérêts à la commune. Par exemple, l'état des chemins : si personne ne va le dire à la municipalité, ça ne s'arrangera pas. Donc, il faudra que quelqu'un d'autre le fasse. En général, dans ce cas, c'est le professeur qui se charge de cela.

C : Et tu le fais ?

G : oui, exactement. En fait, ton action dépend des besoins de la communauté. Si la communauté marche bien, est bien organisée, le professeur doit faire son travail à l'école, mais il fait aussi partie de la communauté. Dans les autres communautés, je vivais à l'école. Ici, non ! J'arrive le matin et je repars le soir.

C : Ça change beaucoup de choses, le fait de ne pas vivre là ?

G : Oui.

C : Quelles sont tes attentes pour ce territoire ?

G : c'est très difficile en ce moment de donner une opinion sur l'avenir de la communauté : je pense qu'elle ne disparaîtra jamais. Mais ce qui est triste, c'est que les jeunes ne reviennent pas là où ils sont nés. Ils vont vivre en ville et cela pour une question de travail. En ville, ils ont la possibilité de travailler, il y a des entreprises, des usines et tous les services. Revenir à la campagne signifie travailler à la campagne, cultiver les champs coûte cher et tu reçois bien peu en retour. Par exemple ici, les gens cultivent des pommes de terre et élèvent des animaux mais pour sa propre subsistance, pas plus. Tu as très peu à vendre et tu dois passer toute l'année avec ça. Dans ce type de campagne, c'est impossible. Tu dois accepter de vivre de manière très simple, mais la majorité des parents veulent que leurs enfants étudient et avec leurs revenus, ils ne peuvent pas payer les études de leurs enfants. Alors, ils partent en ville, se faire employer dans une usine et ramènent un peu d'argent à la famille et paient des études à leurs enfants. C'est la mission de tous les parents. Aujourd'hui, la vision de tous les parents à la campagne et de tous les parents j'imagine, est que les enfants

étudiant. Et cela a un coût, qui est toujours supérieur à ce que tu as. En tous les cas, avec le travail des champs, c'est sûr que tu n'y arrives pas.

C : Les enfants de ton école, tu penses qu'adultes, ils reviendront ici, à la campagne ?

G : Non, pas tous. Voyons :

Gladys les interroge sur ce qu'ils veulent faire : quand vous serez grands, vous allez aller étudier à Dalcahue, à Castro, quand vous terminerez vos études, est-ce que vous reviendrez travailler ici, dans votre campagne ? Qu'est-ce qui vous plairait ?

Tous lèvent la main pour dire qu'ils veulent revenir

G : Tous ! Et qu'est-ce que vous allez faire quand vous allez revenir ?

Matias : je vais aider mon père

Sébastien : mécanicien (deux autres élèves également)

G : et où feras-tu ton atelier de mécanique ?

Seb : à Dalcahue

Un autre : ici !

Maria : institutrice

Claudia : vétérinaire

Javier : sur les motos !

G : réparer les motos ou faire de la moto ?

Javier : faire de la moto !

G : Tu vois, à peu près 50%. Je pense qu'un bon professionnel aura sa clientèle, ça peut marcher.

Enregistrement : Gladys 2

C : Est-ce que tu as d'autres activités personnelles que ton travail d'enseignante ?

G : Non, rien.

C : Tu n'as pas le temps ou tu n'en as pas envie ?

G : Tu vois, le soir, je n'ai pas le temps, j'arrive à 5h à la maison, l'année dernière j'allais à la gym, mais ça t'oblige à faire les choses très rapidement, parce qu'à la maison, je rentre avec mon mari, mes enfants rentrent aussi, nous arrivons tous autour de 5h et il y a les choses de la maison à faire.

C : Tu as combien d'enfants ?

G : Deux, une fille qui va à l'école où travaille son père et mon fils aîné étudie à Castro, au lycée. La première chose quand nous rentrons tous à la maison, c'est mettre un peu d'ordre. Ensuite, je prépare un peu à manger et la soirée est passée. Et c'est comme cela tous les jours. En fin de semaine, ça fait deux ans que tous les samedis, je vais à Castro, en cours. C'est ma grande activité de fin de semaine ! Bien sûr, il y a les cours, les examens, mais c'est également un moment où tu discutes, ça se passe bien. C'est une activité qui implique un sacrifice mais qui te reconforte. Le dimanche, quand le climat le permet, nous allons sur l'île où je suis née. Nous y allons quasiment toutes les fins de semaine, ou tous les 15 jours.

C : Tu as encore tes parents ?

G : ma maman. Nous avons une maison sur l'île et là-bas, nous nous reposons. C'est la campagne, c'est tranquille. Et le lundi, ça recommence ! Et tu vois, il ne reste plus de temps pour faire autre chose.

C : Quelles sont tes ressources pour t'aider dans ton métier, internet, le microcentro ?

G : Le microcentro, internet, oui, je l'utilise beaucoup. C'est plus facile de chercher de l'information sur internet que dans un livre. Tu as accès au travail de différents professeurs.

C : Comment tu tires parti du multi niveaux ? Comment est-ce que tu t'organises ?

G : il y a des thèmes que tu peux travailler avec tout le groupe. Par exemple, en sciences naturelles, l'alimentation. Dans le programme, c'est à peu près la même chose à tous les niveaux. C'est le même thème disons, pas avec la même difficulté, mais nous pouvons travailler ensemble. Ensuite, en poésie par exemple, nous choisissons tous le même thème aussi. En lecture aussi, nous sommes tous ensemble. Tout ce que nous pouvons faire de manière coopérative, nous le faisons et il y a des choses qu'ils font seuls, par exemple les maths, là, je m'adapte à la difficulté de chaque enfant. Les maths, c'est très individualisé. En langage, il y a certains thèmes qui servent à tous. En sciences et en histoire également. Par exemple, demain, nous avons sciences naturelles, nous allons faire un travail tous ensemble.

C : Est-ce que tu utilises l'entraide, des plus grands aux plus petits par exemple ?

G : Oui, en lecture par exemple, les plus avancés aident les autres. Ce n'est pas organisé formellement. Je sais que celle-ci a des facilités par exemple pour faire des activités manuelles, alors, je lui demande d'aider un autre qui a plus de difficultés, de lui enseigner comment faire. J'utilise les qualités de chaque enfant.

C : Est-ce que les enfants parlent de leur vie personnelle à l'école, est-ce qu'il y a des moments pour cela, est-ce que tu l'utilises en classe ?

G : Oui, les élèves sont très ouverts et parlent facilement de leur vie. Si c'est intéressant, je peux l'utiliser en classe, ça dépend. Je travaille à la fois avec les livres mais aussi avec l'expression des enfants. Tu vois, aujourd'hui, en faisant la carte pour la fête des mères, on ne travaille que sur l'expression des enfants. En fait, tu t'adaptes à ce qui se passe, aux occasions qui se présentent. Et puis le livre est très utile aussi mais pas de manière stricte. Il y a toutes les fêtes également, comme le jour des carabiniers par exemple. Tu peux organiser tes activités en fonction de ça aussi.

C : Et si un enfant vit quelque chose de particulier à la maison, avec un animal... comment tu t'en sers en classe ?

G : Ou un accident par exemple sur le chemin, alors ça se transforme en une nouvelle. Ils vont écrire un texte par exemple. C'est pareil pour un anniversaire par exemple, ils vont écrire une composition, tout cela sont des ressources que tu dois utiliser. Dès qu'il se passe quelque chose qu'ils vont pouvoir transformer en textes, qu'ils vont pouvoir lire aux autres, c'est une ressource. Ce peut être la naissance d'un animal ou une rencontre avec un pudu sur le chemin, des choses comme cela, ils écrivent ensuite comme pour un journal. C'est une des possibilités que te donne ce type d'école.

Enregistrement Gladys 3

Discussion sur les conditions de vie à Chiloé, les vêtements qui coutent cher, le matériel scolaire : aide de l'Etat pour le matériel scolaire pour les enfants « vulnérables ». Elle parle des enfants qui sont avec une mère seule qui travaille de nuit, des enfants qui sont élevés par des grands parents ou une grand-mère seule. Les mères pour avoir de l'argent vont travailler à l'usine (saumon ou transformation de mariscos) et auto production : jardin, petits animaux. Actuellement, tous les livres scolaires, les ordis... sont payés à l'école, ça ne coute rien aux familles. Les familles n'ont pas grand-chose à dépenser pour l'école.

C : En termes éducatifs, quels sont les besoins des enfants ?

G : La lecture. Je cherche des livres adaptés à chaque enfant. Ils ont une lecture mensuelle, ils le font à la maison, aidés par les parents. A la fin du mois, ils viennent à l'école et racontent le livre aux copains. Sans évaluation, pour leur donner envie de lire. Ensuite, si les

copains ont aimé le récit, ils prennent le livre pour le mois suivant. Ils font aussi de la « lecture volontaire », ils vont dans notre bibliothèque, prennent un livre pour un ou deux soirs et le ramènent. Ici, les livres sont chers, un livre pour enfant fait 120000 pesos (20€) et les parents n'achètent pas de livres.

C : Pourquoi mets-tu l'accent comme ça sur la lecture, tu y vois un moyen d'émanciper les nouvelles générations ?

G : Déjà pour comprendre ! La lecture est une pratique, il faut s'entraîner et s'entretenir. Si tu n'entretiens pas ta lecture, tu vas la perdre. Et la lecture est un moyen de se motiver à connaître parce que quand tu lis quelque chose d'intéressant, tu as envie de connaître davantage, c'est un moyen de développer la curiosité, de s'ouvrir au monde. Moi, j'ai toujours adoré lire mais à cette époque là, il y avait seulement le livre de lecture de l'école et c'est tout. On n'amenait pas de livres chez nous, parce qu'il n'y en avait pas. Je ne me souviens pas de bibliothèque à l'école. Aujourd'hui, il y a beaucoup de choses faites pour favoriser la lecture. Mais tu vois, tous ces livres de la bibliothèque, ils les ont tous lus, il faudrait pouvoir tout renouveler.

C : Sur la manière d'être des enfants, est-ce que tu vois des choses éducatives à faire à l'école pour les aider dans leur développement ?

G : tu vois, celui qui dit qu'il veut être mécanicien, il a beaucoup de connaissances sur les moteurs, c'est incroyable, je pense qu'il sera un excellent mécanicien. Mais en fait, il pourra étudier ce qu'il veut, il a beaucoup de capacités, il est très organisé, très structuré, très appliqué. Sébastien également est un très bon élève, Matias aussi fera ce qu'il voudra. Claudia a plus de difficultés, plus de besoins, il lui faut plus d'aide, de soutien, sa mère n'est pas beaucoup là pour l'aider, dans ses devoirs par exemple. C'est ma responsabilité de l'aider davantage. Tous ces élèves sont capables d'étudier et je discute avec les parents, parce qu'au final, ce sont eux qui décident. Je discute aussi avec les parents parce qu'il me semble que le rôle de la famille s'est un peu perdu aujourd'hui. Il faut que ce soient les parents qui dirigent la maison. Il faut un adulte pour mettre de l'ordre, parce qu'aujourd'hui, les jeunes de 14 ans, ce sont des enfants non, eh bien ce sont eux qui décident. Quand c'est comme ça, je vais toujours discuter avec les parents, c'est ma mission. Je vais chez eux, ça vaut la peine de connaître les maisons. Ça te donne beaucoup d'explications et d'outils sur le comportement de l'enfant. Mais ce sont les parents qui ont la responsabilité de l'avenir des enfants, mon travail est de donner aux enfants des outils « académiques », une éducation

aux valeurs également, tout est mélangé, mais la responsabilité finale revient aux parents. Et c'est ça qui s'est un peu perdu. Quand un enfant a des problèmes, c'est parce qu'à la maison, ça ne fonctionne pas bien presque toujours.

C : Dans ton rôle d'enseignante, tu penses que tu peux un peu remplacer les parents, compenser les difficultés ?

G : Oui, beaucoup. Quand il y a une fille qui a des problèmes par exemple, le rôle du professeur est d'aider, de l'écouter, de comprendre ce qui se passe et de voir aussi si une autre aide peut être utile, l'aide d'une autre institution. Il y a des enfants qui se « perdent », il n'y a plus de retour en arrière possible. Mais ici, ça ne se voit pas tellement, dans le secteur rural. Ça se voit davantage en ville, parce qu'il y a d'autres facteurs qui interfèrent également.

...

C : Tout à l'heure tu parlais avec les élèves des croyances et de la science. Comment tu fais pour ne pas « disqualifier » les croyances indigènes ?

G : Je donne l'explication scientifique, par exemple, que la pluie est un phénomène climatique et que c'est pour cela qu'elle se produit. Pour parler de la mort, c'est pareil, il y a une explication scientifique.

C : Mais les enfants ne vont pas penser que leurs parents se trompent ?

G : C'est difficile ! Il ne faut pas non plus que ces croyances se perdent, elles font partie de la culture locale, du folklore. Il faut juste préciser ce qui est croyance et ce qui est science mais ce n'est pas du tout facile !

C : Tu les connais, toi, les croyances locales ?

G : Celle –là sur la pluie de tout à l'heure, je ne l'avais jamais entendue. Mais oui, j'en connais beaucoup !

Gladys m'explique des croyances locales.

C : Est-ce que tu as des élèves indigènes dans ta classe ?

G : Deux !

C : Est-ce que tu parles de la culture indigène dans ta classe ?

G : Non ! Dans le livre d'histoire, il y a une partie sur le peuple indigène. Mais c'est une partie qui vise à la non – discrimination. Il y a aussi une partie sur les plantes médicinales, parce que ça fait partie de la culture indigène. Et qu'il est important de ne pas la perdre.

C : Et des mots de la langue williche ?

G : oui, nous en parlons, par exemple le mot : « pololo » !, c'est un mot d'origine mapuche. Gladys me cite beaucoup de mots d'origine mapuche ou williche, en particulier des noms d'outils agricoles.

Entretien Inès

(épouse de Roberto) 45 ans

Habite à Ancud pour permettre à son fils de continuer ses études sans être interne, fait la route tous les jours alors que son mari reste dans leur maison, en face de son école.

Elle est originaire de Chiloé, lors de mon séjour sa mère était malade et hospitalisée à Castro.

C : Tu as deux salles, l'école est très agréable.

I : Oui, dans la pièce d'à coté, on fait des ateliers de lecture ou de l'informatique. Ou bien, quand il fait trop froid ici, on va tous à coté, il fait un peu plus chaud ! Mais en principe, je garde toujours la cloison ouverte entre les deux salles. Aujourd'hui, non, parce qu'il y a la psychopédagogue qui est en train de travailler avec la petite. Sinon, c'est toujours ouvert. En fonction de ce qu'on fait, on utilise un ou deux cotés.

C : Est-ce que tu peux me raconter un peu ta vie, comment tu connais le milieu rural, quelle a été ta formation, les écoles que tu as choisies ?

I : Je suis née dans une île de cet archipel, en face, qui s'appelle « Mechuqué ». Mes parents habitaient là-bas pour le travail de mon père. Et je suis allée à l'école de cette île à partir de 7 ans : dans cette école, on commençait à 7 ans. L'école était tout à coté de la mer. Tu vois, quand la mer montait, elle entrait sous l'école ! C'était une école avec des palafitos. C'était très curieux parce que je me souviens que quand la mer était haute, on ne pouvait pas sortir par la porte normale, il fallait qu'on repasse par la porte et qu'on sorte par l'autre coté.

C : C'était une classe unique ?

I : Non, il y avait quatre professeurs. Et une chose que je raconte toujours aux élèves, c'est que dans la classe, il y avait la photo du président et cette photo m'a beaucoup impressionnée. Je leur raconte aussi que le premier jour, j'ai eu peur des autres enfants parce qu'ils étaient très grands ! Mais seulement un jour. Ensuite, avec les autres filles, nous avons été très amies et encore maintenant, adultes. J'ai étudié dans cette école jusqu'à la 6^{ème}. Et à cette époque, j'avais déjà l'idée d'être professeur. Je me souviens qu'une professeur nous avait demandé ce qu'on aimerait faire dans la vie et je me souviens que

j'avais répondu que j'aimerais être professeur. Je ne comprends pas pourquoi j'ai dit ça, je ne le sais pas. A la maison aussi, je l'ai dit à mes parents. Mais bon c'est tout. Ensuite, je suis partie étudier dans une autre île, qui est en face, qui s'appelle : Quinchao. C'était une école de religieuses : 7^{ième} et 8^{ième}. Ensuite, toute ma famille a déménagé pour aller vivre à Castro et j'ai fait tout le collège à Castro. J'ai continué sur mon idée d'être professeur, un projet plus réel que plus jeune, mais je voulais étudier le français. Moi, j'adore le français et surtout j'adorais notre professeur, sa façon de nous enseigner le français. C'était une professeur d'ici, de Chiloé, j'adorais comme elle enseignait et c'est ce que je voulais faire. Mais pour étudier le français, il fallait aller à Valdivia, c'est quand même assez loin. Ce n'était pas possible, ni économiquement, ni physiquement. Donc, je suis restée une année à la maison sans étudier parce que c'était impossible économiquement et ensuite, j'ai choisi d'étudier la pédagogie à Ancud. Ancud, c'est là où je vis actuellement, à une heure et demie d'ici. C'était une annexe de l'université australe de Valdivia. Et là, j'ai étudié pédagogie, quatre ans. Ma première expérience pratique, c'est incroyable, j'étais en troisième année, c'était dans une école en ville, une école de filles, uniquement des filles. Je suis entrée dans la classe, c'était des 4^{ième}, je faisais cours de langage, de l'espagnol et quand je suis entrée, il y avait ma professeur de première année, quand j'étais à l'école de l'île de Méchuqué. C'était la professeur de cette classe ! Je ne suis pas sûre qu'elle m'ait reconnue, je crois que non, elle ne se souvenait pas de moi. Elle était très jeune, très agréable, très chaleureuse. Moi, je me souvenais bien d'elle. Quand j'ai terminé mon stage, qu'elle m'a évaluée et qu'elle a vu mon nom, elle m'a dit : « Je t'ai eu en classe en première année ! » Et elle ne pouvait pas croire que de cette île, j'étais arrivée jusque là. Ensuite, je ne suis jamais retournée dans cette école.

C : Tu n'as jamais fait de stages dans une école rurale ?

I : Non. Toujours dans des écoles urbaines. En réalité, les études de pédagogie à Ancud n'étaient pas pour les écoles rurales ; il n'y avait pas de spécialité rurale, simplement professeur. Normalement, tu pouvais travailler dans toutes les écoles. C'est comme ça que je suis devenue professeur, avec un grand sentiment d'insécurité, sans rien connaître, le plus loin où j'étais allée était Ancud ! J'ai terminé mon cursus, seule. J'avais des problèmes avec ma famille et j'ai terminé mes études seule. En même temps que j'étudiais, je travaillais pour l'université et c'est comme ça que je payais l'université. C'était comme ça les deux dernières années d'études. Il y a eu une professeur de l'université qui m'a également beaucoup aidée.

Quand j'ai terminé, comme j'étais seule, qu'il n'y avait personne de ma famille, j'ai cherché un travail. L'université nous a transmis une information, qu'on cherchait des professeurs dans la zone centrale, à Talca. Ils cherchaient 200 professeurs. En fait, il y avait beaucoup de professeurs qui n'avaient pas le titre et ils voulaient des gens qui avaient le titre de professeur. Donc, j'ai cherché le moyen de m'en aller et je suis partie dans la zone centrale. Et là-bas, je suis allée dans une école rurale, mais grande, nous étions 12 professeurs, plus une partie maternelle. Il y avait des enfants de la maternelle à la 8^{ième}, 300 élèves dans cette école. J'avais une classe à un seul niveau. J'ai travaillé là quasiment 8 ans, les 8 premières années de ma carrière, je les ai faites là. Ce ne fut pas une période facile. J'étais seule, très loin de ma famille, la seule chose que j'avais, c'était l'école, mes collègues. Et un moment difficile parce que nous sommes en train de parler des années 80, j'ai travaillé là-bas de 1980 à 1988, c'est-à-dire en pleine dictature. Nous les professeurs, nous étions soumis à l'autorité toute la journée. Tout était contrôlé, tout ce qui se faisait et tout ce qui se disait. Si on faisait un discours, une réunion, on devait montrer en avance ce qu'on allait dire et on nous disait si ça allait ou pas, s'il fallait changer quelque chose ou pas. On a vu des collègues disparaître parce qu'ils ne s'entendaient pas avec le maire par exemple, on ne pouvait rien faire, tout cela n'avait aucun sens, ça n'avait aucun rapport avec le fait qu'on faisait bien ou mal notre travail. Mais c'était comme ça, et il fallait suivre et c'est tout. Je me suis mariée, avec un collègue, qui est chilote. Nous étions tous les deux partis dans la zone centrale et nous nous sommes mariés ensuite et là-bas sont nés mes enfants. J'ai 4 enfants. Après 8 ans, le maire a décidé de changer toute l'équipe de l'école, parce que nous étions une école « à problème », à conflits et il a séparé toute notre équipe, chacun dans une école différente.

C : Toujours dans la même zone ?

I : Oui, mais nous habitons à l'école, il y avait des logements pour les enseignants parce que le salaire était très bas. Tu vois, le premier salaire était de 7300 pesos, (10 euros) et au bout de 8 ans, 20000 pesos (300 euros). On ne pouvait pas vivre. On avait un appartement petit mais joli pour les enseignants mariés et pour le directeur. Mais dans les nouvelles écoles, ça n'existait pas. Alors, du coup, on s'est dit qu'on allait revenir à Chiloé et demander à y travailler. On avait envie de revenir ici, dans l'île. La situation familiale de Roberto était difficile parce que son père venait de mourir, sa mère était seule et donc, il fallait que nous rentrions.

C : Mais toi, tu avais envie de rentrer ou tu aurais préféré rester là-haut ?

I : Pour moi, revenir signifiait, enfin en tant que personne, ça signifiait revenir dans un lieu où je n'avais pas d'espace. C'était lié à mes problèmes familiaux personnels. Mais d'un autre côté, nous avons formé une famille et Chiloé devait faire partie de la vie de mes enfants. Il fallait qu'on revienne. Je suis revenue la première, avec mes enfants. Mais j'ai vu le moment où je ne pourrai pas rester là, la situation était difficile pour moi, j'habitais loin de l'école, il fallait faire un long chemin à pied, il n'y avait pas de moyen de transport, c'était très compliqué. Alors, j'ai renoncé, nous sommes venus par ici et nous avons vécu à San Juan, à quelques km d'ici, dans la maison des parents de mon mari. Lui travaillait et moi pas, je suis restée deux ans sans travailler. Puis, j'ai commencé à faire quelques remplacements par ici : quand quelqu'un ne peut pas aller travailler parce qu'il est malade, ou bien pour un congé maternité, j'allais le remplacer. J'ai fait des remplacements à l'école de Quiquel, là où est Ana Maria, et dans d'autres écoles du secteur.

C : C'était ta première expérience en classe unique ?

I : Ah oui ! A Quiquel et à Quetalco. A Quetalco, j'avais deux niveaux ensemble, 1^{er} et 2^{ième}. A Quiquel, j'avais 4^{ième}, 5^{ième} et 6^{ième}. Cette expérience a été surprenante.

C : Difficile ?

I : Non, pas difficile, mais surprenante, parce que c'était comme s'il fallait se multiplier pour pouvoir travailler avec des groupes différents. C'était un défi ! Je sentais qu'il fallait que je montre que j'étais une professionnelle, que j'étais capable de travailler dans toutes les situations. C'était important pour espérer avoir un poste, parce qu'ici, les gens ne bougent pas de leur école, ils sont là et ils y restent. Quand tu viens de l'extérieur, c'est difficile, tu ne comptes pas.

C : Mais tu étais originaire d'ici ! Est-ce que ça t'a aidé, de connaître les habitudes, la culture d'ici ?

I : Oui ! Non seulement ça m'a aidé, mais d'une certaine manière, ça s'est transformé en une déception. Je venais d'une autre réalité, là où des gens faisaient beaucoup d'effort pour obtenir de petites choses. Là où j'étais, la majorité des parents travaillaient pour un patron, n'avaient rien à eux mais qui faisaient beaucoup d'efforts pour que leurs enfants fassent des études. Ici, j'ai commencé à voir la différence. Ici, les gens sont propriétaires de leur terre, de leurs affaires, mais je me suis rendue compte qu'ils faisaient beaucoup moins d'efforts que les gens de là-haut. C'était également beaucoup plus difficile ici d'être considérée en tant qu'enseignante comme une professionnelle. Mais bon, nous avons continué à avancer,

jusqu'à ce que j'aie un poste dans cette école, en 1991. Donc, ils m'ont donné cette école qui est unitaire, parce qu'il n'y avait plus suffisamment d'inscriptions pour maintenir les deux postes comme avant. Il y a donc les six cours.

C : Comment ça s'est passé au début, avec les six cours ?

I : Au début, ça m'a un peu coûté. Plus que le travail dans l'école, c'était surtout un problème personnel. Je devais faire un long trajet, je devais me lever à 5 h du matin, ensuite venir à pied jusqu'à la route, ça fait 8 km et ensuite, prendre un bus pour venir ici. J'arrivais ici à 7h du matin. C'est surtout ça qui m'a coûté. Sinon, le travail d'école, à proprement parler, non parce que, comme je n'avais pas travaillé pendant 2 ans, j'étais bien reposée ! Je n'ai pas trouvé que c'était compliqué ! J'ai organisé des groupes de niveau, comme tu le vois maintenant et avec cette organisation, c'est plus facile. Chaque groupe a son travail à faire de manière indépendante et c'est tout. Pendant que je suis avec un groupe, que je parle avec un groupe, les autres ont autre chose à faire.

C : Quand tu as commencé à travailler ici, quels étaient tes objectifs, en tant qu'enseignante rurale, tu as l'impression de changer des choses par rapport à ton ancienne école, changement d'objectifs, de valeurs, de perspectives ?

I : Les choses ont un peu changé pour moi parce qu'ici, je peux réellement voir si je fais mon travail parce que je ne dépends de personne.

C : Tu veux dire que tu as plus de liberté ?

I : Oui, un peu plus de liberté, plus d'autonomie, mais également beaucoup plus de responsabilités, parce que si quelque chose se passe mal, ici, ça ne sera la faute de personne d'autre que moi. C'est moi qui suis responsable et personne d'autre. C'est moi qui dois tout assumer, le travail en classe, le travail administratif, tout ce que nous demande la corporation, tout ce qui nous vient du ministère et qu'ils nous demandent, je dois le faire moi-même. Cela a été une complication mais aussi un changement de structure et d'organisation. Il fallait que je trouve du temps pour faire tout ce travail administratif, parce que c'est une obligation de le faire. Après, en classe, c'est différent, tu fais ce que tu dois faire mais tu fais aussi ce que tu veux faire parce que, chaque jour, on peut faire des choses nouvelles et ça, c'est vraiment bien.

C : A propos des relations avec la communauté, avec les parents, tout ce qui concerne tes relations avec le territoire, est-ce que tu as senti des changements également dans ta manière de faire ?

I : Oui, ça a été un changement. Au début, je pense que, d'après ce que j'ai pu percevoir, les parents ne m'aimaient pas trop, ou du moins, n'appréciaient pas le changement, parce que je n'avais pas du tout la même manière de travailler que la personne d'avant. Et donc, ce changement, pour eux, voulait dire s'adapter à une nouvelle personne. Il fallait que je trouve ma bonne place : « ni trop près où je peux brûler, ni trop loin où je peux congeler ! » Mais c'était clair : chacun à sa place et chacun avec ses responsabilités : moi à l'école, eux en famille. C'est ça qui ne leur a pas convenu au départ. Il a fallu que je leur montre que ce que je faisais était bien, bien pour eux et bien pour les enfants. Et petit à petit, ils se sont mis à changer. En fait, ce processus n'a pas duré longtemps. Ils ont vite compris. Ils se sont adaptés et moi aussi, je me suis adaptée, j'ai changé des choses dans ma manière d'être et de faire. Finalement, nous avons changé beaucoup de choses des deux côtés. J'ai obtenu un groupe de parents (apoderados) très bien, des gens très bien toujours disposés à m'aider. Si je demande des choses, des petites choses, ils sont toujours là pour me les apporter, pour m'appuyer. Par exemple, ils m'apportent toujours du bois et cela depuis plus de 20 ans. Tout ce qui s'est passé depuis 20 ans, c'est toujours avec l'aide, avec l'appui des parents et ils le font avec bonne volonté. Il n'y a rien d'imposé. Ils le font par affection pour leurs enfants, je n'ai jamais besoin de réclamer. Et entre nous également, il y a beaucoup d'affection. Aujourd'hui, les parents sont mes anciens élèves, ils mettent leurs enfants dans cette école et c'est un bon signe pour moi. Ça veut dire que ce que j'ai fait avant n'était pas si mal. S'ils reviennent ici pour me confier leurs enfants, c'est que ce n'était pas si mal !

C : C'est une valorisation importante de ton travail !

I : Oui, c'est ça, je ne te dis pas que c'est la seule chose qui compte mais c'est très important, ce que les parents peuvent dire, ce qu'ils valorisent, c'est très important. Pour moi, ça a beaucoup plus de valeur que ce que pourrait dire une autorité, ou une évaluation qui viendrait d'ailleurs.

C : L'évaluation qui compte pour toi, c'est l'évaluation de la communauté...

I : Oui, c'est celle qui compte. Ce sont les seuls qui voient ce que je fais et qui peuvent dire des vérités. Quand il y a un papa qui vient me voir et qui me dit : « professeur, ce que vous faites avec mon enfant est bien, ou ce qu'il étudie est intéressant, c'est bien », c'est une grande satisfaction pour moi. Ça veut dire que cet enfant se sent bien et c'est cela qui compte pour moi. C'est un enfant resté de côté, se sent mal, c'est ma responsabilité, moi aussi je me sens mal. Et il n'apprendra pas. Si un enfant se sent bien, alors il apprendra et ça,

ça veut dire que je fais du bon travail. Il doit se sentir bien, relaxé, tranquille et là, il va profiter de ce que je lui apporte, il apprendra beaucoup de choses. Ici, ils sont protégés, tranquilles. Dans les écoles plus grandes, les choses sont différentes, il y a beaucoup plus d'enfants, la diversité est beaucoup plus importante et ça arrive souvent que les choses ne se passent pas si bien. Ici, ils apprennent des valeurs, ils apprennent à respecter les autres, ils apprennent à devenir de meilleurs personnes. Des fois, nous avons d'excellents élèves, mais ils sont aussi ici d'excellentes personnes. Nous vivons une vie si rapide, avec tant de technologies, tout ce qui concerne la technique, les machines, il ne faut pas oublier ce qui concerne l'humain, la personne. C'est une chose très importante pour moi.

C : Est-ce qu'on peut parler de ton rôle pour la communauté, penses-tu que tu as un rôle social vis-à-vis de la communauté, un rôle de développement local ? Ou est-ce que tu penses que ton rôle se limite à l'école et aux enfants ?

I : Non, la communauté constitue le groupe de « apoderados ». Ce sont tous les gens qui vivent ici. Ils peuvent venir quand ils le souhaitent, ils ont cette liberté, pour discuter, discuter de leur enfant par exemple, comment il va. Mais souvent, ils viennent parce qu'ils ont besoin de moi...

C : A propos de leur vie personnelle ?

I : Oui, de leur vie, de problèmes familiaux et nous discutons un moment et de beaucoup de choses. Je demande toujours des nouvelles de mes anciens élèves qui sont mariés, je connais bien les familles, on parle de ce pour quoi ils sont venus, mais sans qu'ils le disent. Ils viennent pour une peine, pour un doute vis-à-vis de leurs enfants, ils viennent simplement en disant : « Qu'est-ce que vous en pensez, professeur ? » Ils viennent chercher mon avis aussi en tant que mère, en tant que femme. Moi aussi, j'ai un fils qui a 30 ans et j'ai vécu les étapes qu'ils sont en train de vivre. Alors, je parle de ce que j'ai fait, toujours en lien avec leurs difficultés, que ce soit les enfants de l'école ou des enfants plus grands. On peut parler de tout. Ils savent qu'ici il y a du temps et un espace pour parler de ce qu'ils veulent. On reste après les réunions, on discute le soir, on se réunit à la fin de chaque semestre pour faire un repas convivial, les élèves font une représentation, les parents participent et tout ça met de la joie dans leur vie. Parce que souvent, il ne se passe pas grand-chose dans la communauté, chacun vit dans sa maison. Et c'est seulement ici, à l'école qu'on se voit, qu'on fait des choses ensemble. Quand ils voient que les enfants savent faire une représentation,

qu'ils savent chanter, danser, ce sont des choses importantes. Je crois qu'il est là, mon travail avec la communauté. Je crois que c'est comme cela qu'il faut le faire.

C : Est-ce que tu le définirais plus comme un rôle d'animation ou un rôle d'éducation sociale ?

I : C'est plus de l'éducation sociale que uniquement de la convivialité. Personne ne perd son rôle : eux comme parents et moi comme professeur. Je suis toujours professeur, à l'intérieur de l'école, à l'extérieur, si je rencontre quelqu'un dans le bus. Nous parlons. Je suis professeur et si je peux aider quelqu'un par ce que je suis ou ce que je sais, ce que j'ai, si quelqu'un a besoin, je vais le faire. S'ils ne me demandent rien, je ne vais pas non plus imposer quelque chose qu'ils ne veulent pas.

C : Cette manière d'être professeur rural, tous ces rôles, ce sont des choses que tu savais avant d'être professeur rural ou ce sont des choses que tu as apprises en travaillant ici ?

I : C'est un peu de tout, c'est sûr que tout ce travail social, je ne le voyais pas avant. Moi, je croyais qu'on pouvait imposer des choses en tant que professeur, imposer des règles, imposer son autorité. Dans l'île où je suis née, les professeurs imposaient beaucoup leur autorité. Pour les enfants que nous étions, il n'y avait pas d'autre droit que celui de respecter cette autorité. Le professeur était bien au dessus de nous. Nous les enfants, nous le regardions comme ça. Et je ne peux pas dire que j'avais beaucoup d'affection pour les professeurs, non ! Non, vraiment pas. C'était comme ça parce qu'en fait, il n'y avait aucune relation entre eux et nous. Ils ne nous permettaient pas de nous approcher affectivement. Mais, de toutes façons, ça m'a servi : j'ai pu comparer, mettre en relation les choses, comme ça ne me plaisait pas, je ne voulais pas travailler comme ça. La même chose s'est passée avec la famille : on y traitait mal les enfants et moi, j'étais décidée à ne pas faire la même chose avec mes enfants. C'est la même chose au niveau professionnel et personnel. Les choses qui m'ont affectée en tant qu'enfant, je ne vais pas les répéter avec les enfants d'aujourd'hui. J'essaie de ne pas le faire. Bien sûr, il arrive que je fasse des choses qui affectent les enfants, mais je ne le fais pas de manière consciente. Non, je le fais inconsciemment, je ne pourrais pas faire ce que faisaient les anciens professeurs. Ça ne veut pas dire non plus que tout ce qu'ils faisaient était mal, non, parfois, il y avait des choses bien. Enfin, c'était comme ça. C'était la manière de faire de l'époque. Mais moi, comme enfant, je n'ai pas trouvé ça bien. Ici, nous partageons de choses, tous ensemble, nous pouvons rire ensemble. Si les petits font trop de bruit, ils empêchent de se concentrer, les plus grands ne sont pas contents mais

je leur dit de se souvenir quand ils étaient petits, mais bon, si c'est insupportable, j'interviens. Mais il y a beaucoup plus de sentiments. A l'école, on doit faire que les choses soient meilleures, par exemple, la maltraitance des petites filles, les autorités abusives, non, ici à l'école on doit travailler à améliorer cela. Et puis, il faut que les enfants soient contents de venir à l'école, qu'ils en aient envie, pour que ce ne soit pas quelque chose d'imposé de venir à l'école. Les élèves de 1^{ière}, le premier jour, ils viennent avec leur maman et ils pleurent. Il faut arranger ça, et ça, c'est mon travail. Plus qu'enseigner à lire, écrire, compter, il y a toute l'autre partie qui est beaucoup plus importante, que ce soit une chose naturelle que l'enfant aie envie d'apprendre, qu'il s'approprie tout ça et qu'il s'en serve quand il s'en va d'ici.

C : Toute cette réflexion sur ton métier, est-ce que tu sens qu'elle évolue en travaillant ou en observant les enfants ou c'est ta manière de penser depuis longtemps ?

I : C'est quelque chose qui se fait petit à petit. Je change. Chaque année, je change beaucoup de choses. Par exemple, quand je pense à ce que je faisais quand j'ai commencé ici, je pense que j'étais très stricte. Petit à petit, j'ai changé des choses pour être plus souple, pour que les enfants soient plus tranquilles, plus contents, que ce soit plus agréable. Moi, je crois que tu dois être toujours en train de changer, que tu dois toujours chercher à t'améliorer. Si tu te mets à penser : moi, je crois que je suis très bien, alors, tu n'évolues plus. Tu peux faire un peu plus de ceci, un peu moins de cela... Et en fait, tu vois le résultat. Jamais dans la vie, tu ne peux rester comme ça au même point. Sinon, si tu restes là, tu restes seul. Et seul, non, ça ne se peut pas !

C : Qu'est-ce qui t'a aidée à mener cette réflexion, à évoluer ? La communauté, les enfants, les collègues ?

I : De tout, par exemple, un jour où une petite fille m'a dit qu'elle avait peur de demander. Le travail avec les autres professeurs, ça c'est incontournable. Tu restes tout le mois ici, avec personne avec qui parler ! Le microcentro, c'est une instance pour discuter, pour pouvoir exposer ce qui ne marche pas, demander comment tu pourrais faire. Tu as une collègue qui va te dire, moi je fais comme cela et ça marche ! Non, le microcentro, c'est une des rares bonnes idées du ministère de l'éducation ! Réunir les enseignants des petites écoles unitaires une fois par mois pour pouvoir parler de ce qui nous préoccupe et pas seulement comme professionnel, également comme personne. Dans notre microcentro, on peut demander aux autres comment vont leurs enfants et ça, ça te donne une joie intérieure

parce qu'il y a des gens qui se préoccupent de toi en tant que personne, pas seulement en tant que collègue. Tu vois, moi qui fais les trajets tous les jours depuis Ancud, c'est difficile, je me lève très tôt, je rentre très tard, mon fils le plus jeune est tout seul tous les soirs, tu vois, ce genre de choses, on peut en parler dans les réunions du microcentro. Si quelqu'un va mal, on va lui demander ce qui lui arrive, qu'est-ce qui se passe ? Nous sommes un petit groupe, nous ne sommes que 6, pas plus, mais toujours nous nous préoccupons de ce qui s'est passé pour les autres. Aujourd'hui, il y a une école de moins, c'est dommage, parce que ça veut dire, un professeur de moins, une personne de moins. Si, les réunions du microcentro sont très importantes, à chaque fois, quand je reviens, je change quelque chose, j'essaie quelque chose de nouveau. Ça t'aide à développer ta créativité, tu t'enrichis des idées des autres, c'est très bien.

Entretien Juanita

Chiloé

Juanita est une jeune enseignante, elle habite à Castro, elle est là pour la première année, pour avoir du travail.

Enregistrement : Juanita 1

Je la questionne sur une réunion sur un projet qui a eu lieu la veille.

J : C'était une réunion informative

C : Il n'y avait pas d'activités avec les enfants ?

J : Non. Ce sont eux qui ont un projet et nous, nous allons participer.

C : Qui sont ces personnes ?

J : Ce sont les gens de la CONAF (ONF chilien, mais privé). Ils travaillent avec la commune de Dalcahue et dans la commune, il y a différentes écoles qui vont participer à ce projet. Dans le microcentro de la côte, nous sommes deux : l'école Tocoihue et ici.

C : En quoi consiste ce projet ?

J : Ce n'est pas moi qui fais le projet : ce sont eux qui nous proposent des activités. Je pourrais leur demander des choses particulières, si je voulais mais là, non, ce sont leurs propositions. Par exemple, le 5 juillet, c'est le jour national de l'environnement, nous allons faire des activités ce jour là avec eux mais dans notre environnement. C'est motivant pour les élèves parce que ce sont d'autres personnes qui viennent discuter avec eux. Ce sont des experts.

C : Avant et après l'intervention des spécialistes de la CONAF, tu vas faire des choses avec les élèves ?

J : Je vais utiliser ce qu'ils auront apporté. Par exemple, ils vont nous donner un CD pour reconnaître les arbres. On s'en servira pour reconnaître les arbres ensuite parce que moi, je ne les connais pas, je ne sais absolument pas comment ils s'appellent. Donc on regardera le CD et ensuite, nous sortirons pour observer les arbres.

C : Les parents, grands parents ici, ne les connaissent pas non plus ?

J : Si mais pas les enfants. Hier, l'intervenante leur a posé la question et sur 30 à peu près, les enfants en connaissaient 10. En plus, ils ne connaissent pas le nom correct, ils connaissent

des noms locaux. Moi, j'utiliserai les deux noms pour que les enfants les relient. Il faut que les enfants élargissent leurs connaissances.

Enregistrement : Juanita 2 (au cours du repas de midi : c'est le « dia del alumno » et Juanita a apporté de quoi faire des « completos » et un gâteau pour fêter ce jour là.

C : Est-ce que tu peux me parler de ton histoire personnelle, de où tu es, quelles études tu as faites, pourquoi tu es devenue enseignante...

J : J'ai grandi à Castro, en ville, ensuite, au lycée, puis à l'université à Santiago, dans la formation « pédagogie ».

C : Tu as voulu revenir à Chiloé?

J : Oui, je suis allée à Santiago pour étudier et c'est tout. Je suis revenue pour chercher du travail ici, où je vivais.

C : Tu ne voulais pas vivre dans une autre partie du Chili ?

J : Je n'ai pas eu l'opportunité et c'est tout.

C : Tu voulais être professeur rural ou professeur ?

J : Là où il y a une possibilité. Ça m'aurait été égal de travailler en milieu urbain. J'ai eu l'opportunité de travailler dans cette corporation, à Tenaun, ensuite à Puchahoran et maintenant ici.

C : Pourquoi as-tu changé comme cela d'écoles ?

J : Ce n'est pas moi qui choisis, je vais où ils m'envoient.

C : Comment s'est passée ta première expérience en école rurale ?

J : C'est difficile ! Ma première expérience de classe multi niveaux est ici. C'est compliqué d'avoir 5 ou 6 niveaux dans une seule salle, en plus, tu as beaucoup de problèmes externes, comme les gens qui sont venus aujourd'hui

(deux personnes de la corporation sont venues en classe pour voir avec Juanita tous les travaux qu'il y aurait à faire dans l'école, Juanita a été obligée de laisser sa classe une heure pour ces deux personnes).

Tu ne peux pas consacrer du temps aux élèves, alors qu'ils en auraient besoin. C'est compliqué.

C : Est-ce que tu crois que les élèves ont besoin de plus d'aide dans le milieu rural ?

J : Les élèves sont de fait différents. Ils ont une autre culture, ils vivent des choses différentes dans leur environnement. Tu ne peux pas comparer un enfant rural et un enfant urbain. Ils sont vraiment complètement différents.

C : Du point de vue de la culture ?

J : Ils n'ont pas la même vision des choses, les enfants ruraux sont plus timides, ils n'ont pas même appui à la maison que les enfants urbains, qui ont un ordinateur, accès à Internet.

C : Est-ce que tu changes de manière de travailler du fait que tu es avec des enfants ruraux ?

J : Je travaille avec ce qu'ils ont dans leur environnement. En langage, je parle de ce qu'ils connaissent, les contenus du livre sont d'un niveau trop élevé pour eux, alors, il faut que je les utilise différemment en les reliant à leur contexte, leur environnement, leur histoire...

C : Comment fais-tu concrètement ?

J : Ça dépend de la situation, des contenus, de ce qu'on est en train de travailler.

C : Comment fais-tu entrer l'environnement à l'école : avec des documents, des personnes d'ici qui viennent, ce sont les exemples que tu utilises ?

J : Je leur donne des devoirs où il faut qu'ils demandent à leurs parents, je leur demande de raconter des choses ou qu'ils amènent des choses.

C : Est-ce que le fait d'être de Castro, de Chiloé, est-ce que cela t'aide dans ton travail au jour le jour ?

J : Oui, cela m'aide. Si j'étais d'ailleurs, de Santiago, ce ne serait pas pareil. Objectivement, c'est une aide de connaître leur réalité. Sinon, il faudrait que j'apprenne, que j'apprenne grâce à eux, par eux.

C : Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses des élèves ?

J : Oui, parce que je connais des choses de Chiloé mais par exemple, je ne connais pas les caractéristiques culturelles d'une famille, comment ils sont élevés, comment ça se passe avec les parents, je ne le sais pas. Ce sont les élèves qui me le racontent.

C : Au début de ton travail dans cette école, comment as-tu travaillé avec la communauté ?

J : Nous faisons des réunions mensuelles, avec les parents.

C : Est-ce que tu vas visiter les familles chez elles ?

J : Non, je n'ai pas le temps.

C : Est-ce que tu participes à des fêtes, des événements de la communauté ?

J : Non, pas plus. Je n'ai pas le temps.

C : Si tu avais le choix de l'école, est-ce que tu préférerais une école plus grande comme Puchahoran ou une petite école comme celle-ci ?

J : Dans cette école, c'est comme une nouvelle expérience, ça me plaît bien comme une école plus grande, c'est égal. J'aime bien les deux et ça me manquait de connaître ce système multi-niveaux, il fallait que je le connaisse et j'ai encore à améliorer ma pratique là-dessus, j'ai encore des choses à connaître. Ce sont des choses nouvelles pour moi.

C : Où trouves-tu tes ressources, auprès des collègues, sur internet ?

J : En discutant avec les collègues, dans toutes les occasions possibles et il n'y a pas beaucoup d'occasions. Les collègues ne sont pas très accessibles, ils n'ont pas beaucoup de temps non plus.

C : Il y a des choses que tu voudrais améliorer aujourd'hui, dans ton travail ?

J : Il faudrait que tous les jours, j'apprenne quelque chose de nouveau pour pouvoir l'apporter aux enfants. Mais on ne nous donne pas les moyens de faire cela. J'ai un groupe très hétérogène, c'est très difficile d'obtenir quelque chose parce que, si tu t'occupes d'un, les autres sont seuls et donc, tu ne peux consacrer que très peu de temps à chaque enfant et peu de temps pour que ce soit productif pour lui. Et si, en plus, il a besoin d'un peu plus d'aide...

C : Pourquoi fais-tu un projet comme celui que propose la CONAF ?

J : L'an dernier, avec l'ancien professeur, l'école avait travaillé avec eux sur cette question. Et je pense que c'est bien de continuer. Les enfants vont apprendre des choses différentes, avec d'autres personnes.

C : Tu as parlé avec l'ancien maître pour faire une sorte de suivi entre vous deux ?

J : Seulement le jour où je suis venue découvrir l'école, mais pas plus.

C : Est-ce que tu utilises beaucoup les livres dans ta pratique ?

J : Oui, mais objectivement, il faut compléter avec autre chose.

C : Quelles ont d'après toi les principales qualités que doit avoir un professeur rural ?

J : ... long silence... L'engagement social, parce qu'il a en charge un groupe d'enfants et qu'il a une responsabilité très grande vis-à-vis de leur apprentissage de connaissances. Mais dans connaissances, tu peux tout faire entrer : les valeurs, l'éducation de la personne...

C : Comment vois-tu l'avenir des enfants, quelles sont tes attentes ?

J : Qu'ils soient professionnels, qu'ils étudient, qu'ils continuent tout le cursus, qu'ils s'adaptent aux changements et qu'ils s'adaptent en ville parce que ce sera un changement qui peut les faire souffrir, il faut les préparer à ce type de changements.

C : Ton projet est plus tourné vers les enfants, ou plus vers le territoire ?

J : Chaque enfant choisira sa vie.

C : Et toi, as-tu des activités dans ta vie personnelle ?

J : je n'ai pas de vie personnelle !! Seulement une vie professionnelle. Tous les samedis, j'étudie à Castro, je consacre le dimanche à ma famille, à mes enfants, à laver, à repasser, à ranger, à préparer à manger ! C'est tout ce que je peux faire.

C : Quelles études fais-tu le samedi ?

J : J'étudie en « post-titulo » les maths pour le second cycle. C'est un projet personnel, qui n'a rien à voir avec la corporation. J'espère que ça pourra me servir pour pouvoir m'épanouir plus à l'école, avoir des élèves de 5^{ième} à 8^{ième} et surtout pour me focaliser sur un seul secteur, ne faire que des maths. Ça peut être dans tous les niveaux, mais je ne ferai que des maths.

C : Tu ne veux plus tout faire comme ici ?

J : Non, parce que chacun d'entre nous a ses forces et ses faiblesses, ça dépend de tes préférences personnelles.

C : Comment la formation que tu as faite à Santiago t'aide à travailler au jour le jour ici ?

J : A l'université, tu apprends des choses très théoriques mais le travail réel avec les enfants, c'est autre chose. En première année, par exemple, je suis allée en observation dans une classe, faire comme tu le fais, écrire tout ce qui se passe mais tu n'apprends jamais à gérer les différentes choses que tu as à faire dans une salle de classe.

C : A l'université, il est question d'école rurale, de classe multi niveaux ?

J : Non, pas du tout.

C : Petit à petit, en travaillant, il y a des choses que tu changes dans ta pratique ou dans ta manière de penser ton travail ?

J : Oui... tu dois t'adapter à ce que te demande le ministère, les évaluations, quel type d'évaluation. Et puis tu te rends compte que chaque enfant est différent et que tu dois t'adapter à chaque enfant, tu ne peux rien avoir d'établi. Si un jour un enfant arrive triste, qu'il s'est passé quelque chose, il faut y faire attention, lui parler différemment, je ne sais pas. C'est une adaptation de chaque jour. Ça aussi, tu le découvres en travaillant. Personne

ne te le dit. Même ce qu'on a fait en pratique à Santiago ne correspond pas parce qu'un enfant de Santiago n'a rien à voir avec un enfant d'ici.

Entretien Mercedes

C : Est-ce que tu peux me raconter un peu ton histoire personnelle par rapport à l'école, l'école que tu as connue enfant, comment tu as choisi d'être professeur...

M : D'abord, je veux te dire la joie que j'ai à faire cet entretien et surtout que tu t'intéresses à cet aspect de ma vie personnelle, parce que jamais personne ne m'a donné l'occasion de parler de cela. En premier lieu, je suis née sur l'île de Chiloé, dans un petit lieu rural. Dans l'école dans laquelle j'ai été éduquée, c'était une école multi niveaux, comme celle dont je m'occupe actuellement et je me souviens que mon expérience de vie dans cette école ressemblait à ce que vivent les enfants ici aujourd'hui. Cela me permet de me mettre à la place de l'enfant, de le comprendre mieux. Et je pense que c'est cette expérience qui m'a permis de travailler dans le secteur rural.

C : Tu peux en dire un peu plus sur cette expérience ?

M : Moi, j'ai toujours aimé aller à l'école. Cela provient de mes parents. Nous sommes deux enfants dans la famille, nous avons beaucoup de difficultés économiques et nos parents nous disaient toujours qu'il fallait qu'on étudie, pour que nous ne fassions pas la même chose qu'eux. C'était une vie de sacrifices, des petits agriculteurs. Nous n'avons jamais manqué l'école, on devait marcher une heure le matin pour aller à l'école, je ne sais pas combien ça faisait de km parce que ce n'était pas un chemin et personne n'a mesuré. Il fallait passer des petits ponts par-dessus les rivières, des troncs d'arbres en fait, c'était une ruralité sans développement. On aimait bien l'école, on profitait de chaque récréation, on profitait beaucoup des enseignements que nous donnaient les professeurs et surtout les valeurs, le respect de l'autre. Ces valeurs étaient aussi celles qu'on nous donnait dans la famille. Je me souviens très bien comment nos parents nous faisaient des commentaires sur l'importance d'apprendre à lire, à écrire. Nous ne devions pas nous présenter à la maison par exemple avec le matériel d'un compagnon de classe. C'était quelque chose de très mal. Mon père était très sévère, très exigeant. Dans les choses dont je me souviens avec tristesse, c'est que j'étais gauchère. Et mon père m'a toujours punie parce que j'étais gauchère. Et cela, c'est une mauvaise éducation. Mon père exigeait que j'écrive avec la main droite et c'était difficile. Maintenant, ce ne me pose plus de problèmes parce que, quand j'ai été indépendante, j'ai commencé à faire les choses avec la main gauche et maintenant, j'utilise les deux mains. Je peins par exemple avec la main gauche, le tissage, je le fais avec la main

gauche également. Si je compare avec l'éducation d'aujourd'hui, les choses n'ont pas tellement changé. Les choses sont les mêmes à l'intérieur de la salle de classe. Notre professeur par exemple nous disait de lire beaucoup, on lisait pendant des heures. Et nous lisions tous. A cette époque, nous n'avions pas classe toute la journée. On avait du temps pour se reposer à la maison, nous avions le temps de goûter et ensuite, je faisais mes devoirs pendant une heure à la maison. Nous avions des devoirs écrits. Ensuite, quand j'ai commencé à travailler, j'ai vu que mon superviseur était mon ancien professeur de l'école primaire. Et je me souviens que dans une école, qui est derrière, dans un secteur qui s'appelle Calen, les élèves ne me croyaient pas quand je leur racontais que je me mouillais une heure pour aller à l'école. Et que j'étais née dans un secteur rural, ça non plus, ils ne le croyaient pas. Et quand le superviseur est venu nous visiter, je lui ai demandé de raconter comment c'était quand j'étais élève. Il a dit aux élèves que ce que j'avais raconté était vrai et que j'étais une très bonne élève ! J'étais très bonne pour réciter, tout ce qui était de l'expression !

C : Comment est née ta décision d'être professeur ? Est-ce que tu voulais être professeur ou professeur rural ?

M : Quand j'étais enfant, le professeur nous demandait toujours ce que nous voulions faire comme métier et moi, je répondais que je voulais être vétérinaire ou professeur. Toujours, j'ai voulu être professeur. Quand je jouais avec mes amies, j'étais la professeur.

C : Où est-ce que tu avais envie d'être professeur : en ville, dans le monde rural, à Chiloé, de partir d'ici ?

M : Oui, j'ai toujours voulu être professeur rural à Chiloé, à Dalcahue ou à Chonchi. Et j'ai dit à ma mère : maman, quand j'aurai terminé mes études, je partirai travailler un an à l'extérieur de Chiloé, et je reviendrai par ici. Je suis allée travailler une année à Puerto Montt, seulement pour avoir cette expérience de travailler dans une ville, la capitale d'une région, connaître le milieu urbain, dans une école « vulnérable », avec beaucoup d'enfants délinquants, dépendants de la drogue, qui démissionnaient de l'école. J'ai senti que j'avais beaucoup grandi durant cette année professionnellement. Cela m'a permis de connaître une réalité très éloignée de ma réalité personnelle et universitaire. Je suis revenue l'année suivante et j'ai travaillé dans une commune assez éloignée d'ici, dans le sud de l'île, douze ans. Ensuite, j'ai travaillé ici.

C : Dans le sud de l'île, tu travaillais dans une école multi niveaux ?

M : Non, ici, au Chili, tu commences toujours à travailler en qualité de remplaçante. J'ai connu beaucoup d'écoles différentes, je m'entendais toujours bien avec les parents, avec les communautés parce que je connais leur réalité. Je sais que souvent, ils ont des besoins en alimentation, qu'ils n'ont pas d'argent en permanence pour acheter des choses de base pour la famille. Mais s'ils ont des animaux, des pommes de terre, ces choses leur permettent de vivre. Je connais bien leur vie et cela me permet d'être proche d'eux, en connaissant leur réalité, parce que j'ai eu cette même vie. Donc, je comprends très bien, quand, pour certaines raisons, les parents viennent parler avec moi et je sais bien de quoi ils parlent. Ce ne sont pas des choses que je ne connais pas.

C : Tu as l'impression que ça t'aide d'avoir vécu cette vie, de connaître bien la réalité d'ici ?

M : Oui, ça m'aide assez. Ce qui me rapproche, c'est aussi que je visite les maisons des enfants, c'est très important. Tu les vois ici à l'école mais les voir chez eux, c'est complètement différent. Au moins une fois. Parce que, souvent, nous autres enseignants, nous leur donnons par exemple des devoirs à la maison. Mais il n'y a pas forcément une table pour que l'enfant fasse ses devoirs. La table sert à la nourriture. Si, par exemple, la famille, la maman reçoit un voisin, une voisine, toute l'attention est donnée à la visite, on ne fera pas de place sur la table pour les devoirs, ce ne sera pas ça qui sera important. Il faudra que l'enfant attende que la personne soit partie pour faire ses devoirs sur la table. Parfois, la famille mange tôt, à cinq heures et si c'est comme ça, les devoirs ne sont pas faits et c'est tout. C'est pour cela que souvent, quand le professeur connaît la réalité de la famille, il ne donne pas de devoirs.

C : Comment s'est passée ta première expérience de professeur rural ? Est-ce que tu as rencontré des choses difficiles ?

M : C'est quelque chose de très personnel. Toujours, j'ai participé à toutes les activités des parents, voisins (apoderados), cette situation te donne toutes les garanties d'être respectée en tant que personne. Pour moi, c'était élémentaire. Dans des écoles, j'ai appris à pêcher, aller à la plage chercher des coquillages, je mettais mes bottes en caoutchouc et les gens ont souvent été surpris de mon attitude. La professeur était l'égale d'eux, c'est ce qui m'a permis d'être très proche d'eux et eux, très respectueux avec moi. J'ai aussi appris à monter à cheval, que ce soit un élève ou un parent, ils me préparaient le cheval pour que j'apprenne à monter à cheval. Il me paraît très important que moi aussi, j'apprenne des choses grâce à eux et avec eux, que nous soyons ensemble pour faire des choses. Cela m'a permis d'être

beaucoup mieux acceptée qu'un professeur qui vient seulement faire l'école dans une communauté rurale. Ils m'ont dit : jamais une professeur n'avait fait cela ! Et eux ont vu une forme de gratitude. Ils m'ont fait des cadeaux, m'ont donné des œufs de leurs poules, du saumon. Cela m'a beaucoup aidé pour mon travail. Tu n'es pas une personne inconnue, ils voient que toi aussi, tu es capable de faire les mêmes choses qu'eux. La professeur est une femme de la campagne, égale à eux. Cela a été fondamental.

C : Quand tu as pris cette décision d'être professeur rural, quels étaient réellement tes objectifs, pour les enfants, qu'ils étudient davantage, qu'ils changent de vie, de lieu de vie, est-ce que tu avais un projet pour ce territoire rural ?

M : Je me caractérise, je le dis sincèrement, comme une professeur qui a des fortes attentes pour ces élèves, qui est ambitieuse pour eux. Je veux que mes élèves apprennent, qu'ils finissent leur scolarité complète et qu'ils accèdent à un niveau supérieur, à l'université par exemple, ou bien dans un institut technique ou professionnel. J'en parle avec les parents lors des réunions, je leur raconte, de manière très résumée ma vie. Moi aussi, j'étais de la campagne et j'ai eu les mêmes besoins qu'eux et que si quelqu'un veut, il peut. Si tu es responsable, que tu travailles, même sans ressources, n'importe quelle personne va t'aider et tu vas y arriver. Je leur dis que si ça leur plaît de travailler dans le secteur rural, si ça leur plaît de travailler à la campagne, avec les animaux, je leur dis qu'ils peuvent devenir professionnels et revenir à la campagne, revenir comme techniciens agricoles, comme médecin vétérinaire, comme ingénieur, ou comme professeur, comme moi. Je leur dis que je travaille dans le même endroit que là où je suis née, mais maintenant, j'y suis, non pas comme agricultrice mais comme professeur. Les parents entendent cette différence.

C : Quelle est la situation du secteur rural d'ici, est-ce que les enfants peuvent faire le projet de devenir agriculteurs, ici, est-ce qu'il y a un avenir possible pour les petits agriculteurs ?

M : Non, ils n'ont pas des conditions de vie dignes. Ce n'est pas comme l'agriculture d'avant. Les gens ont envie de consommer, ils veulent avoir un bon réfrigérateur, un téléphone portable, un véhicule correct et parfois, ils n'ont pas d'ambitions pour leurs enfants, ça arrive qu'ils ne terminent pas le collège et qu'ils restent là. Mais penser un projet rural en tant que professionnel est très difficile. Pratiquement, géographiquement, nous n'avons pas d'université dans notre province et payer des études dans une autre province, ça coûte très cher aux parents, ils n'ont pas forcément les ressources nécessaires pour les envoyer faire des études, c'est pour cela qu'il y a beaucoup d'enfants qui ne vont pas à l'université, ce

n'est pas parce qu'ils n'ont pas les capacités : les capacités, si, ils les ont. Nous avons ici, beaucoup d'anciens élèves de la côte qui sont ingénieurs, enseignants, ce sont ceux qui ont pu partir parce que la famille a pu supporter économiquement le coût des études avec l'aide des bourses du ministère. Quand la famille connaît des gens qui sont près de l'université, ça facilite beaucoup les choses car les jeunes peuvent être accueillis.

C : Ici, aujourd'hui, tu continues à faire avec la communauté ce que tu me disais, aller pêcher, monter à cheval ?

M : Oui, j'ai travaillé avec la communauté sous forme d'ateliers, c'était un programme du gouvernement, d'éducation à la santé. Avec l'argent du projet, j'ai acheté des choses pour les mamans.

C : C'était des ateliers de quoi ?

M : Des ateliers d'activités manuelles, pour la maison. Cela a été bien reçu mais tu sais, après, je suis tombée malade et on a tout enlevé, arrêté. Le projet s'est arrêté et je ne le recommencerai pas, pour une question de santé. Mais tout cela a permis d'avoir un lien très étroit avec les habitants d'ici. Ici, nous avons la photocopieuse et nous faisons les photocopies dont les gens ont besoin pour des papiers, ça leur évite d'aller jusqu'à Dalcahue parce que les voyages en bus sont chers, donc, quand ils ont besoin de faire un document, je leur fais ce dont ils ont besoin. Si nous faisons une activité à l'école et qu'un parent, voisin veut participer, il participe. A chaque fois que nous faisons une réunion, nous goûtons ensemble, chacun prépare de bonnes choses et nous les partageons. A la fin de l'année, nous faisons une activité qui réunit les enfants et toutes les familles. Ici, c'est particulier, la communauté est séparée de l'école. C'est la première fois que je vois une communauté qui n'a pas de relations étroites avec l'école. Par exemple, l'association de voisins n'a pas de lien avec l'école, c'est la première fois que je vois cela. Toujours, j'ai connu des associations qui avaient des relations très étroites avec l'école. Ça s'est perdu ici, il n'y a pas vraiment un réseau d'appui autour de l'école. Ils font appel à moi quand ils ont besoin. Par exemple, s'il y a un projet du gouvernement ou de la municipalité, ils me demandent de lire les papiers. Il y a peu d'enfants qui viennent dans cette école et je crois que c'est lié au peu de communication qui existe entre la communauté et l'école. Sur les 5 élèves que nous avons, seulement 3 sont de ce secteur. Yaël est de San Juan et X est de Calen. C'est net que cette école se vide. Et c'est vrai que dans cette école, nous nous sentons très seuls. Le propriétaire de la cascade et le directeur du petit supermarché nous aident, nous appuient. L'année

passée, pour des activités, nous avons besoin de matériel. Et sans le payer, ils se sont rassemblés avec les voisins pour nous le donner. Ensuite, nous avons fait un asado. C'est la plus grande relation de convivialité que nous avons eu ici entre l'école et la communauté.

C : J'aimerais connaître ton point de vue, comment ont changé ou pas tes attentes, tes valeurs, ta manière de voir ton métier depuis tes débuts en école rurale jusqu'à aujourd'hui ?

M : Ce qui a changé, c'est le fait que je connaisse la réalité de la vie des enfants dans le monde rural. Et cela a permis que je travaille dans un contexte réel. Si tu n'as pas cela d'installé comme enseignante, ton travail ne va avoir aucun résultat. Une des choses que je considère comme une des choses élémentaires à faire, c'est d'aller visiter les maisons des enfants. Il y a en ce moment trois élèves dont je ne connais pas la maison. Mais je passe beaucoup à discuter avec Angelo en classe, pourquoi il n'a pas fait ses devoirs, pourquoi il se met toujours par terre, il ne s'assoit pas sur sa chaise correctement. A la maison, il passe beaucoup de temps par terre à jouer avec sa petite sœur, il a l'habitude d'être par terre, sur le sol. Tout ce qui a à voir avec le développement de l'enfant se manifeste dans la classe.

C : Cette manière de faire des liens entre ce que vit l'enfant chez lui et ce qu'il vit à l'école, c'est une idée que tu avais avant de commencer le métier ou bien, tu as construit cette idée en travaillant avec les enfants ?

M : Dès que j'ai commencé, ma première expérience, je t'ai raconté, dans une école vulnérable, j'avais 47 élèves de 5^{ième}. Dans cette classe, il y avait aussi beaucoup d'élèves « vulnérables ». Et j'ai commencé avec eux à visiter les familles et ça m'a donné de bons résultats. Et je me suis dit que j'allais le faire à chaque fois que j'allais aller dans une école pour la première fois.

C : On vous en avait parlé, à l'université, de visiter les familles ? C'était une initiative personnelle ?

M : C'était de ma propre initiative ! J'ai des collègues qui ne vont pas visiter les familles des enfants. Ils y vont s'ils sont invités par la famille pour un événement familial. Mais y aller pour boire un thé avec la famille l'après-midi, ils ne le font pas.

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu fais parce que tu es dans une école rurale et que tu ne ferais pas si tu étais dans une école urbaine ?

M : Ce ne sont pas les mêmes contextes. Ici, il faut donner du temps à l'apprentissage, à l'enseignement, beaucoup plus grand. Si tu travaillais dans un contexte urbain, il faudrait faire plus attention à la présentation personnelle, aux habitudes et aux valeurs de l'individu, parce que, dans le secteur urbain, la rue est déterminante. Le jeune prend comme modèle les groupes sociaux qu'il rencontre dans la rue. Ici, nous ne voyons pas cela. Les familles n'ont pas ces anti valeurs.

C : Les ateliers que tu as fait avec les mamans, les ateliers d'activités manuelles, tu les faisais aussi dans l'école de Puerto Montt ? Est-ce que tu fais cela parce que tu es à Chiloé ?

M : Non, je crois que ça peut se faire dans n'importe quel lieu. Dans une autre école, j'ai fait des ateliers de gymnastique ! Mais c'est mon projet personnel de faire des choses en direction des femmes. Avant d'être professeur, j'ai fait des ateliers avec des femmes sur des activités manuelles.

C : Dans ta vie professionnelle, tu as rencontré des difficultés ?

M : Des choses qui m'auraient marquées ? Oui, j'ai dû dénoncer à mes supérieurs un collègue qui faisait des abus sexuels sur une élève dont j'étais le professeur. Cela a été très dur. Et également, des agressions sur des enfants commises par les parents, je suis allée à l'hôpital pour dénoncer, cela a été très difficile.

C : Est-ce que tu as eu l'impression de difficultés dans ton métier, dans la partie pédagogique ? Par exemple, est-ce que tu as trouvé que le multi niveau était difficile à gérer ?

M : Les changements de programmes quand il y a un changement de ministre, ça, c'est difficile : on change de ministre et tout change. Ces dix dernières années, il y a eu des changements, des changements curriculaires. Nous autres, enseignants, nous sommes les derniers qui recevons l'information et quand nous avons mis en place une façon de travailler en langage, par exemple, l'année d'après, il faut tout changer. Bien sûr, c'est difficile de changer, également d'une grande école à une école multi niveaux. L'université ne t'apprend pas à planifier pour une école multi niveaux. L'enseignant doit être son propre créateur de cela ! Petit à petit, tu t'habitues et on devient créateurs, facilitateurs, de l'apprentissage ! C'est une richesse, la classe multi niveaux par rapport à une école complète.

C : Comment pourrais-tu définir ton identité professionnelle, ton « profil » d'enseignante rurale ?

M : Je dirais que c'est quelque chose de naturel, comme l'environnement. Il faut le vivre comme cela, ne pas faire rentrer des choses qui ne sont pas les nôtres, dans les thèmes, les actions. L'école est un endroit où nous pouvons unir nos ressources, nos idées, c'est un travail très lent. Une école ne peut pas être seule, il faut avoir des appuis, des aides, tu ne peux pas travailler seule, tu dois avoir des gens sur qui t'appuyer. Par exemple, moi, je m'appuie beaucoup sur la famille de la cantinière. Sa sœur et elle nous aident pour mieux connaître la nature par exemple, pour déterminer le nom d'un arbre, elles nous donnent des caisses pour faire un travail de recyclage avec les élèves. Si on a besoin d'un bloc de papier à dessin, il y a le propriétaire du supermarché qui nous aide. Il y a aussi la famille des gérants de la cascade, dont je t'ai parlé, elle nous aide sur tout le travail sur l'environnement, ils nous autorisent à entrer à la cascade sans payer par exemple. Si nous faisons d'autres actions, ils nous aideraient. Quand on a mis le grillage autour de la cour, le grillage a été fourni par la corporation, les poteaux par des parents, tout le travail a été fait par des parents, ils sont surtout trois, les plus actifs. Ce ne sont pas des gens qui ont des enfants à l'école, ils n'ont pas d'intérêt direct avec l'école mais ils nous aident toujours très activement.

C : Et le microcentro, est-ce qu'il t'apporte de l'aide, des ressources ?

M : Oui, nous échangeons du matériel, des idées, des guides, comment faire un chapitre qui est compliqué, comment faire de manière pratique, pour que l'enfant le comprenne. Il y a des chapitres que nous ne pouvons pas étudier dans le contexte local.

C : Quels sont des projets aujourd'hui, personnellement, professionnellement ? Développer cette école ?

M : Oui, mais j'ai un peu laissé tomber cette idée parce qu'il ya beaucoup de concurrence. Il y a des parents qui te disent quand tu parles avec eux que leurs enfants viendront à cette école, ils s'engagent. Et ensuite, à la fin des vacances, je me rends compte que leurs enfants vont dans une école privée et qu'ils voyagent des kilomètres et des kilomètres. Cela m'a beaucoup déçue. Mais au fond, je me dis que ce n'est pas moi le problème. C'est simplement ce regard qu'a le parent sur le fait que, s'il y a un bus qui vient chercher leur enfant, il va avoir un autre statut que s'il traverse la rue pour venir ici. Ils donnent de l'importance à des choses qui ne sont pas importantes. Ils ne voient pas les choses importantes. Par exemple, pour eux, c'est important que leurs enfants apprennent le folklore, ils les voient danser dans de belles tenues, des choses de l'éducation comme

s'asseoir correctement, savoir se servir des couverts à table. Beaucoup de parents pensent que c'est le devoir du professeur d'enseigner ce genre de choses aux enfants. Je pense que nous devons le renforcer à l'école mais pas l'enseigner, ça doit être implicite, à la maison. Le choix des parents se fait sur des choses comme cela.

C : Et tes projets alors, dans ce contexte ?

M : En ce moment, je n'ai pas de projets professionnels. Je les ai perdus. Je vais rester comme cela. Je ne t'ai pas dit que quand je suis arrivée dans cette école, j'ai eu un cancer, ça m'a beaucoup affaibli et quand je suis revenue travailler, ça m'a été conseillé par l'équipe qui me suivait parce qu'à rester à la maison, je faisais une dépression. Les parents ont été très respectueux de ma récupération. Quand je suis revenue, ils avaient chauffé la pièce, ils m'ont accueillie avec un café et la famille de Julietta m'a accueillie dans sa maison. Mais, je n'ai pas d'autres attentes que de continuer comme cela. Au plan personnel, je veux développer des activités manuelles, tout ce qui est en relation avec l'art, oui, là, j'ai beaucoup plus de projets qu'avec ce qui concerne l'enseignement. Et comment dire, la question politique est déterminante dans mes projets : moi, je suis employée avec un contrat et il va y avoir des élections : il peut arriver qu'un nouveau maire, avec un enseignant sous contrat qui ne serait pas de son bord politique, puisse le renvoyer, ou choisir de changer son affectation, le mettre dans une école de la ville. Donc, je sais que c'est possible et comme je n'ai pas envie de souffrir à nouveau... Quand ils m'ont changée, j'étais dans une école depuis 5 ans avec de très bonnes relations avec la communauté, c'était à San Juan, une très belle école, avec des grandes tables pour faire des ateliers avec les enfants, les parents, j'ai beaucoup travaillé dans cette école, avec la communauté. Et en ayant tant travaillé, rien n'est reconnu, ils te changent d'école. Comme je n'ai pas cette sécurité de rester quelque part, je ne fais des projets que d'années en années, au niveau professionnel et personnel. Tout est rythmé par l'année scolaire : ça se termine en février. Je dois penser qu'en février, il peut y avoir un changement. C'est difficile, ce n'est pas comme cela pour les professeurs titulaires, moi, je suis dépendante de la vision de mes chefs sur moi. Il y a également une forme de ségrégation de la part de ces personnes parce qu'ils n'ont pas un profil requis. C'est seulement leur regard sur toi, ce n'est pas un regard qui t'aide à progresser, c'est un regard critique, très négativement. Est-ce que toi, tu peux comprendre que mes chefs de technique éducative m'ont rendu visite une fois il y a deux ans, ils m'ont donné un bidon de 20kg de cire (pour allumer le feu) et ils sont partis. Mais ils n'ont rien regardé, rien dit sur ce

qui est didactique, méthodologique ! Ces gens ont eu un conflit important avec Ana Maria, à cause de Ramiro. Ce n'est pas correct. Ils doivent avoir un regard plus large et plus professionnel. En octobre, il va y avoir des élections municipales et tous tes chefs qui sont supposés avoir une expérience professionnelle, pédagogique, qui, en réalité ne l'ont pas, vont partir. Et nous savons que l'année prochaine, nous allons avoir d'autres chefs, d'autres regards, d'autres exigences. Notre seul appui est celui du Microcentro.

C : Peux-tu m'expliquer comment s'est passée ton arrivée dans cette école ?

M : Je suis arrivée ici avec beaucoup d'expectatives. Mais au bout d'une semaine, enfin, un temps très court, j'ai pensé à retourner dans l'école dont je venais. C'était une école multi niveaux, comme ici, où j'avais énormément travaillé pour obtenir une classe correcte, un réfectoire, une salle d'informatique et une salle d'atelier confortables. J'y avais consacré beaucoup de temps de ma vie personnelle. Nous avons un groupe de 24 mamans avec lesquelles je faisais un atelier d'activités manuelles, peinture sur bois et du crochet. J'ai eu l'impression que j'avais beaucoup trop donné et quand je suis arrivée dans cette école où il y avait vraiment peu de choses, je ne me suis pas sentie bien. Il n'y avait pas le minimum en tant que personne et encore moins au niveau professionnel. Dans cette école, la couleur des murs était tellement sombre que j'ai perdu courage et j'ai souffert de dépression. Tout était en désordre et je ne pouvais pas m'adapter professionnellement dans ce désordre. J'ai perdu beaucoup de semaines de classes en essayant d'arranger cette école, de solliciter de l'aide pour remettre l'école en état, optimiser l'organisation des coins pour faciliter l'apprentissage. Cela a duré 4 mois, j'ai obtenu beaucoup de choses, du matériel, le poêle, la bibliothèque, le placard, les notebooks, le vidéo projecteur. Avec mon salaire, j'ai acheté des papiers dessins, des cartonnets, j'ai changé le tableau, l'ancien était fichu, le bois était tout détérioré, l'école était vraiment abandonnée.

C : Mais je ne comprends pas pourquoi avais-tu changé d'école ?

M : C'est lié au fonctionnement de la corporation : moi, j'ai travaillé en qualité de remplaçante pour la corporation pendant 13 ans. Ensuite, ils m'ont proposé d'aller de manière définitive dans une école complète, à l'école de San Juan. Une enseignante avait des problèmes avec la communauté et la corporation lui a proposé de partir. Alors, la corporation m'a proposé d'échanger et d'être directrice de l'école de San Juan. J'ai demandé des raisons de cette proposition parce que je travaillais dans cette école avec trois collègues

depuis 5 ans sur un projet pilote d'éducation spécialisée, j'avais beaucoup d'affinités avec l'équipe, avec la communauté également. C'est là que j'ai appris à faire du cheval, à pêcher les mollusques, à tisser avec des fibres naturelles. On faisait des confitures, des conserves avec les parents, les personnes âgées. Je disais toujours que je voulais rester là définitivement. J'ai acheté un terrain là-bas et j'avais prévu de construire là une maison. Ça me faisait de la peine de laisser tout ça. Quand le chef m'a dit qu'ils allaient me changer, j'ai demandé pourquoi ils allaient changer. Quelqu'un qui travaille de manière efficace avec les élèves, avec la communauté... Mais comme je suis sous contrat, je ne pouvais pas refuser, sinon, ils n'auraient pas renouvelé mon contrat. Cette situation est une véritable pression pour nous parce qu'on a toujours peur qu'ils ne nous renouvellent pas. Finalement, j'ai pris cela comme un défi personnel et professionnel pour faire comme une auto analyse de mes capacités. Mais je sentais tout ce qui allait terminer avec mon départ, tout ce qui allait me manquer. Ici, la communauté est très différente, les gens ne sont pas actifs, avec très peu de créativité. Ça a été très difficile de travailler ici. Je ne sens pas cette rencontre, ce lien que j'avais à San Juan. Si, je reconnais que, quand nous devons organiser une fête, ça se fait, mais c'est le minimum. Il y a beaucoup de choses qu'on ne peut pas faire. C'est un contexte très local. De tous les endroits que j'ai vus comme enseignant, je sens que cet endroit manque de développement local. Aucune institution, ni l'école, nous ne pouvons faire quelque chose pour unifier, c'est comme si chaque famille avait décidé d'être seule, sans partager son expérience avec une autre. C'est très difficile de faire qu'ils se réunissent. J'ai participé aux réunions de l'association des voisins et ça dysfonctionne, c'est très difficile.

C : Est-ce que tu penses que de ta place d'enseignante, tu pourrais avoir un rôle de développement local ?

M : Oui, je le vois mais pas seule, il faudrait le faire grâce à des projets, avec des possibilités de ressources humaines, matérielles et financières. Je ne vois pas que ce soit possible autrement. C'est important pour eux, s'ils voient qu'il y a la possibilité d'une croissance. Ils choisissent le plus commode pour eux. Par exemple, il y a beaucoup de familles ici qui ne font plus de jardin familial. Beaucoup sont dans une situation vulnérable parce qu'il n'y a plus dans la famille d'espoir, de persévérance avec un travail fixe, une alimentation équilibrée.

C : Quelles sont tes attentes pour les enfants ? Quand tu travailles avec les enfants, comment vois-tu leur avenir, quels objectifs pour eux as-tu ?

M : J'ai des ambitions élevées pour mes élèves : qu'ils finissent le collège, et qu'ils continuent dans l'enseignement supérieur, un institut professionnel, technologique, une université. Quand je vois qu'il y a une possibilité, qu'il y a des ressources, des bourses de l'état, mais je vois aussi les besoins des familles vulnérables qui n'ont pas les revenus pour pouvoir prendre en charge l'inscription et la pension. Ici, à Chiloé, il n'y a que 3 cursus universitaires possibles, ça coûte beaucoup aux familles quand les enfants s'en vont sur le continent, en particulier à Santiago. Mais nous avons essayé de suivre quelques-uns de nos ex-élèves. En général, ils finissent leur collège, trouvent du travail et ils parviennent à faire des formations à l'intérieur de l'entreprise. D'autres élèves finissent leur cursus et sont des professionnels, des ingénieurs et beaucoup de professeurs, mais aussi des formations liées à l'administration d'entreprises, secrétariat, comptabilité. Quand la famille a les ressources suffisantes pour payer des études, nos élèves les réussissent. Ce qui facilite bien les choses, c'est quand les élèves ont de la famille dans une ville où ils peuvent faire des études.

C : Quand tu fais ton travail à l'école, tu penses aux enfants ou plus à l'avenir du territoire ?

M : Nous en parlons avec les élèves, nous parlons de leur orientation, de quoi faire pour pouvoir revenir dans la ruralité, comme professionnel et faire que notre ruralité locale se développe. J'essaie également de travailler de pour développer une conscience de la qualité environnementale, de comment la préserver. Mais je vois que les familles ne vont pas dans ce sens, elles ne s'impliquent pas. Même au contraire, je travaille 8 heures avec les enfants pour leur montrer leurs propres capacités, potentialités d'action, en pensant au futur, moi, je serai à la retraite ! Je le dis souvent aux enfants, quand dans la rue, on voit une personne âgée avec sa canne, que quand je serai âgée et que j'irai chez le médecin, je serais enchantée qu'il me dise qu'il s'appelle « Angelo Perez » (élève en grande difficulté sociale et scolaire). Ils sont étonnés de voir que leur enseignante pense cela de leurs possibilités.

C : Comment as-tu appris et apprends-tu à travailler dans cette école ?

M : Je fais beaucoup de maths et de langage en début de semaine parce que les élèves sont moins fatigués et beaucoup plus réceptifs à ces apprentissages qui sont difficiles.

Je ne suis pas très amie de ces situations (entraide), je pense que c'est au professeur de faire classe, ça peut arriver qu'on utilise l'entraide mais ça ne doit pas être de façon permanente. Sinon, c'est trop facile, tu demandes à chaque plus grand d'aider un plus petit

et tu te reposes, tu remplis tes registres! Cela n'est pas correct ! Pour développer de sentiment de groupe, j'utilise d'autres stratégies, par exemple, si je vois qu'un contenu est présent dans trois niveaux, nous le travaillons ensemble. C'est surtout en sciences sociales. .Si je vois qu'il y a des choses qui ne motivent pas les élèves, je cherche des stratégies, par exemple toute l'année dernière, Coni n'a pas voulu faire d'activité physique, apprendre une danse. Cette année, je me dis qu'il faut trouver une stratégie pour que ça devienne attractif pour elle. Luisa a aussi des difficultés en éducation physique, des difficultés à coordonner, s'équilibrer. Alors, nous faisons des jeux spécifiques pour ces deux élèves. Par exemple, nous avons travaillé en classe tous ensemble sur l'orientation, nord, sud... la rose des vents. Le thème est comment et ensuite chaque niveau avance cette activité différemment. Ils ont des choses différentes à faire.

Discussion sur la pollution et la santé, l'intérêt de la marche à pied

Mercedes 5

Discussion sur le folklore, les danses traditionnelles, sa participation à un groupe folklorique

Entretien Ramiro

Dalcahue, époux d'Ana Maria, ancien superviseur municipal, actuellement enseignant en histoire- géographie dans une école complète (avec 7 et 8^{ième})

C : Est-ce que tu pourrais m'expliquer quelle école tu as connue en tant qu'enfant, si tu as grandi dans le milieu rural ou non ?

R : Non, je ne suis pas allé dans une école rurale. C'était l'école d'un village, un petit village, près d'Ancud, un village de 4000, 5000 habitants, c'était une école catholique, mes professeurs étaient tous des curés, j'y suis resté 6 ans, ensuite, j'ai fait 6 ans de secondaire.

C : Comment as-tu pris ta décision de devenir enseignant ?

R : C'était quand j'avais 11 ans, je suis d'une famille de 8 enfants, mon père était ouvrier, aujourd'hui, il y a du chômage au Chili, mais en ce temps là, c'était pire. Il faisait des charpentes quand il y avait quelqu'un qui construisait sa maison, mais il n'avait pas du travail tout le temps. Ma mère était femme au foyer, nous étions très pauvres. Quand il y a eu le tremblement de terre (1960) et le tsunami, ça a tout emporté, la maison, tout. Nous sommes restés longtemps sans maison, jusqu'à ce qu'on nous donne une maison, ce sont les américains qui ont fait des maisons, mais des maisons sans eau, sans électricité, nous vivions de manière très précaire. J'avais un frère aîné mais il était mauvais à l'école, alors, quand j'ai été en 6^{ième}, j'ai compris les difficultés de mes parents, j'ai vu ma mère pleurer et je lui ai promis que j'allai étudier et que je serai professeur. A cette époque, c'était l'unique solution parce que c'étaient les seules études qu'on pouvait faire à Ancud. Il y avait une école normale et en plus, être professeur en ce temps là, avait beaucoup de valeur pour la communauté. Le professeur avait beaucoup plus de prestige qu'aujourd'hui. C'était une autorité, c'était une personne qui représentait le savoir pour la communauté. A l'école normale, on étudiait pour aller travailler à la campagne. Donc, moi, j'ai voulu être professeur et quand j'ai terminé les études secondaires, à cette époque, terminer ses études secondaires signifiait avoir un emploi dans un bureau public de l'Etat : poste, hôpital... j'avais beaucoup de portes ouvertes, mais moi, je voulais être professeur. J'ai commencé sur une petite île en face d'ici, huit ans. Ensuite, j'ai étudié pour être professeur sur les vacances d'hiver et d'été et le samedi. Je travaillais et étudiais en même temps. J'ai étudié ainsi à l'école normale trois ans. Ensuite, il y a eu le coup d'état militaire de Pinochet et il a déclaré que les écoles normales étaient créatrices de marxistes et de gens de gauche, alors, il les a

toutes fermées. Du coup, j'ai dû arrêter mes études et mes collègues également. Donc, j'ai continué à travailler comme professeur mais sans le titre, comme intérimaire. En 1974, au Chili, un mouvement s'est développé pour l'éducation spécialisée, pour les enfants qui avaient des déficiences et j'ai postulé pour être professeur d'éducation spécialisée. Mais, moi, j'étais connu comme ancien membre de l'unité populaire, le mouvement qui avait soutenu le président Allende, j'étais très jeune, j'ai été en quelque sorte puni et quand je me suis présenté, ils ne m'ont pas accepté. J'ai réclamé, je suis allé au bureau régional à Puerto Montt, je suis allé à Santiago, au bureau national. Mais ils ne m'ont pas pris parce que je n'étais pas titulaire. Ensuite, j'ai recommencé à étudier en 1975, à l'université et j'ai terminé en 1978. Et là, ils ont dit qu'ils ne reconnaissaient pas mon titre. J'ai dû retourner à Santiago et ils ont quand même reconnu mon titre. J'ai en tout lutté dix ans pour qu'ils reconnaissent mon titre de professeur. Mais j'ai été très content quand j'ai pu dire vraiment : je suis professeur !

C : Comment voyais-tu, pensais-tu ton métier à cette époque ? Où voulais-tu travailler ?

R : Depuis le coup d'état, on a supprimé toutes les garanties des professeurs, la loi les considère comme n'importe quel travailleur. Ensuite, le pays a changé, les gens pensent plus à avoir des choses qu'à être quelqu'un. Les gens qui n'avaient rien ont commencé à avoir des choses, on a appelé cela le progrès. Donc, comme il y a eu une loi qui employait les enseignants à l'heure : tu travailles pour 5h, pour 20h et suivant les écoles, le salaire n'est pas le même, tu ne dis plus maintenant être professeur, tu dis : être professeur dans telle école. Donc, pour les chiliens, être professeur, ça signifie travailler tant d'heures ici, tant d'heures là-bas. Et ainsi, les enseignants ont commencé à perdre les relations avec la communauté, il travaille comme un ouvrier ou comme un fonctionnaire, il fait ses heures et s'en va. C'est une intention du système qu'on ne peut pas ne pas voir : le professeur est un danger pour la communauté, parce qu'il apprend aux gens à penser. L'intellectuel du village, c'est le professeur. Maintenant ce n'est plus comme ça parce que tout le monde a la télévision, internet, le monde de la communication est très fort, les paysans voyagent plus, vont en ville, tout ça s'est perdu. Le professeur a perdu tout son pouvoir, son pouvoir économique, son pouvoir intellectuel, son autorité et sa crédibilité.

C : Mais toi, ton projet d'être professeur était différent non ?

R : Oui, à cette époque, être professeur signifiait faire pour la communauté et pas seulement s'occuper des enfants à l'école. D'abord, tu devais rester dans le lieu, ce qui voulait dire

comprendre tous les problèmes de la communauté et tu devais les résoudre. Par exemple, tous les problèmes sociaux liés à la pauvreté, les problèmes de justice, de répartition de la terre, tous les conflits de la communauté, le professeur rural était préparé à cela, ça se faisait à l'école normale. Aujourd'hui, non, le professeur dit : j'ai un contrat pour 8 heures, par exemple, je les fais et tchao ! Et c'est le système qui l'oblige à cela. Quand j'ai commencé, mon métier était plus un métier de développement. Ce n'était pas seulement l'enseignement mais l'école devait être le centre de développement de cette communauté, le lieu où on règle les problèmes de la communauté. C'était un lieu très puissant.

C : Est-ce que tu as changé de façon de voir ton métier avec les changements politiques ?

R : Mon projet est toujours resté, ma vocation de servir, d'être au service de l'éducation et de la communauté, c'est une vision de l'humanité, une relation de personne à personne. Ce projet est toujours le mien, rien n'a changé au fond de moi. Tout ce que tu apprendras aux enfants, tout ce qui est basique, c'est pour beaucoup d'entre eux tout ce qu'ils sauront pour toute leur vie, beaucoup n'iront pas plus loin. Et pour ceux qui vont continuer, tous ces savoirs de base sont très importants. Bien sûr, il y a des professeurs qui pourraient me dépasser sur tout ce qui est scolaire, mais j'ai laissé ma marque parce que j'ai fait beaucoup de travail avec la communauté. Aujourd'hui, hélas, la formation initiale de l'université est totalement académique. Il y a seulement la formation de Carlos Moreno qui parle de développement.

C : Quand tu as fini l'université, où est-ce que tu as travaillé ?

R : Dans une communauté près de Castro mais très isolée, sans chemin d'accès, avec une rivière à traverser et ce n'est pas toujours possible. J'y suis resté 8 ans. Pendant 5 ans, avec la communauté, nous avons construit un chemin avec la main d'œuvre de la communauté, j'ai demandé des aides en nourriture par exemple, j'ai reçu du lait de l'Europe. Ensuite, les gens ont taillé du bois pour faire un pont et quand j'ai quitté cette communauté, nous avons un pont et un chemin. On a fait ça avec la minga dont t'a parlé Ana Maria. Tout ça, ça fait 22 ans. Ensuite, j'ai commencé à étudier pour faire une licence. Au Chili, l'éducation a commencé à se commercialiser dans de nombreux endroits. On devait se perfectionner à distance grâce à des entreprises qui proposaient des formations comme l'université mais que tu pouvais faire chez toi. En fait c'est une forme de commercialisation de la formation des enseignants. Si on participait à ce type de formation, on gagnait un petit bonus. Alors, on l'a tous fait. En fait, j'avais recommencé à étudier bien avant parce que je voyais des vides de

ma formation initiale. Moi, j'avais une partie de formation normaliste, la formation de l'université et je voyais qu'il manquait des choses encore. Donc, j'ai commencé à étudier en licence et ça m'a apporté beaucoup parce que cette licence était beaucoup plus large que la formation des enseignants, moins spécialisée, c'était une ouverture plus globale. J'avais un collègue qui me disait : qu'est-ce que tu vas gagner à étudier parce qu'on va t'envoyer dans des écoles plus grandes et c'est tout. Moi, mon projet, c'était de mieux faire mon travail, d'apporter un meilleur service. Je ne cherchais pas à aller dans une école plus grande parce que pour moi, Chiloé est une île rurale. Il n'y a pas de ville vraiment, donc même s'il y a de la population dans des villages, ce sont des paysans, ils ont une mentalité rurale. Quand j'ai fini d'étudier, j'ai pensé que je pouvais apporter à mes collègues, alors j'ai postulé pour être « superviseur » (inspecteur). Les gens pensent que les superviseurs sont de grands pédagogues de la ville, mais nous, professeurs de classe unique, nous sommes de grands pédagogues ! Ensuite, j'ai continué à étudier en maîtrise, c'était une formation en présentiel, avec l'université Playa Ancha de Valparaíso. C'était difficile parce que ça coûtait beaucoup d'argent. Ici, les études ne sont pas gratuites, il faut payer. Tu vois, au Pérou, quand un professeur fait des études et qu'il doit passer un examen, il a deux semaines libres ou un mois. Ici, on ne te donne pas une demi-journée. Tu dois étudier pour ton propre compte, le soir, la nuit et personne ne va reconnaître que tu es en train d'étudier et que ça va être un apport pour la communauté, pour la qualité du service. Au contraire, ils ne te donneront pas la possibilité parce que tout est centralisé et que les facilités sont pour ceux de Santiago. Pour nous, c'est impossible de faire un doctorat. C'est la réalité de Chiloé, nous sommes une île, l'isolement géographique joue contre nous. Mais d'un autre côté, j'ai beaucoup travaillé sur la culture de Chiloé, sur les valeurs, pour pouvoir travailler avec les enfants. Les dernières années où j'ai été dans une école rurale, j'ai essayé de mettre en pratique toute cette réflexion sur la culture, de travailler à partir des centres d'intérêts des enfants, en organisant des coins spécifiques, avec l'idée de valoriser la culture de Chiloé, d'abord l'identité. C'était un problème important parce qu'on sortait de la dictature et la dictature a pratiqué la torture, il y a eu les disparus, tout cela, mais en plus, elle a déstructuré l'éducation. Pinochet a mis 0 peso dans l'éducation, ça ne l'intéressait pas parce que ça représente un pouvoir et il ne voulait éduquer personne. Donc moi, je voulais faire avancer l'école, obtenir qu'on étudie, que les enfants continuent des études. C'était difficile parce que dans la communauté, les gens se soumettaient à cela, qu'ils n'étudient pas. Les enfants n'allaient

pas plus loin que le primaire. A la fin de la dictature, on a créé la 7^{ième} et la 8^{ième} dans le primaire pour que les enfants aillent un peu plus loin. Mais avec le développement des chemins, des communications, le « consumismo » est arrivé et les gens ont continué à perdre leur identité. Les familles se perdent, les jeunes ne veulent plus vivre à la campagne. Ils ne veulent plus aider leur père, ils arrivent à nier qu'ils sont de telle ou telle famille. Ils ont plus d'éducation mais s'ils n'ont pas plus d'identité, ils ne vont pas non plus travailler pour leur communauté. Ils vont adopter une forme de culture dominante.

C : Ton rôle d'enseignant, il est plus centré sur le territoire que sur l'enfant, non ?

R : Tu vois, c'est les deux. D'abord, il y a l'aspect professionnel du professeur, qui maintenant est traité comme un ouvrier. Il faut que le professeur puisse exprimer sa professionnalité. Actuellement, j'estime que je ne peux pas exprimer ma professionnalité, je ne peux pas travailler en tant que professionnel. Tout ce que je dois faire est fixé dans des bureaux, tout est prévu et dirigé. Si nous sommes de professionnels, nous savons ce que nous devons faire. En ce moment au Chili, même ce que doivent faire les parents est fixé nationalement. On t'envoie tout. Je crois que le ministère se trompe complètement quand il envoie aux enseignants les solutions face aux problèmes d'éducation. Le rôle de la politique éducative est de fixer des grands objectifs mais pas de nous dire comment on doit faire. Actuellement, on nous envoie tout : le livre de travail de l'élève, tout l'équipement, l'évaluation. Les enseignants s'habituent à ça et perdent leur qualité de professionnel, leur professionnalité. Le territoire n'existe plus, l'école non plus. Le samedi, le dimanche, les écoles sont des bâtiments qui n'ont plus de vie. Alors qu'il faut vivre dans la communauté et lutter pour elle.

C : Dans ta fonction de superviseur, est-ce que tu as observé de la diversité dans les pratiques ou les identités professionnelles des enseignants ? Comment tu concevais ton rôle de superviseur, comment aider les gens ?

R : En tant que superviseur, j'ai parcouru toute la province, j'ai fait ça 10 ans, j'ai parcouru toute l'île. J'ai vu tous les types de professeurs, par exemple, des professeurs centrés sur l'enseignement : ils se disaient : ce que j'enseigne est ce que les élèves apprennent. A cette époque, le ministère attirait l'attention des enseignants sur l'apprentissage : le plus important est ce que l'élève apprend, pas ce qui est enseigné. Le postulat du ministère a été : le professeur est un moyen pour que l'élève apprenne. Moi, je rencontrais des professeurs qui disaient : non, moi, je ne suis pas un moyen. Je suis important et l'élève n'a qu'à apprendre, je le considère plus bas que moi. Hélas, ce type de professeur est toujours

là. Ce sont des gens qui ne se déplacent pas intellectuellement de l'autre côté. J'ai également rencontré un autre type de professeur dans les écoles rurales, qu'on pourrait appeler « traditionnels », des anciens normalistes qui n'enseignaient que ce qu'ils croyaient utile, même s'il y avait des changements de contenus dans les programmes. Il y en a d'autres qui sont les pires, ceux qui vont travailler pour manger. Ils font le minimum, vraiment très peu. La grande majorité des enseignants ont leurs secrets : c'est ce que tu es en train de chercher, non ! Les professeurs, dans leurs méthodes d'enseignement, sont des espèces d'artistes et qui font tout à la fois. Par exemple, j'ai rencontré des professeurs qui enseignaient à lire et écrire en même temps. D'autres disent non, j'enseigne d'abord à lire, puis à écrire parce que pense qu'il faut savoir lire pour pouvoir écrire. Moi, je considère que ce qui est le plus efficace, ce sont ceux qui font les deux à la fois. Les professeurs ont des méthodes différentes, il y a une grande diversité dans les méthodes des professeurs.

C : Est-ce que tu crois qu'il y a également une grande diversité d'identités professionnelles ?

R : Oui, beaucoup ! Comme superviseur, tu te rends compte que chaque école est différente, parce que chaque professeur est différent. Tu vas rencontrer des écoles qui ont beaucoup de productions artistiques, parce que le professeur en plus d'apprendre à lire et écrire est un artiste. Ça peut être une personne qui travaille avec ses mains, un sculpteur. Par exemple, dans le dernier lieu de l'île, le professeur est un sculpteur et les élèves sculptent et font des choses magnifiques. Plus par ici, il y a un autre lieu où la professeur est passionnée de sciences. Elle faisait des choses spectaculaires avec les enfants en étudiant le milieu naturel, c'était une merveille. Il y a beaucoup d'enseignants qui à l'intérieur de leur école, avec leurs élèves, font des choses qui tirent les élèves vers le haut.

C : Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis : vers le haut ? Vers plus d'émancipation, plus de culture, plus de connaissances ?

R : Non, ce n'est pas une vision politique plus globale, ce sont des professeurs qui travaillent avec une vision très personnelle. Cette vision émancipatrice, plus politique, elle a existé à Chiloé avec un groupe de professeurs qui éduquait pour s'élever, pas pour adopter la culture dominante. Dans la commune de XXX, il y a une communauté indigène importante et là-bas, on rencontre des enseignants qui travaillent pour que les élèves passent « de l'autre côté », pour leur auto estime, pour qu'ils se sentent forts. Dans les années passées, il y avait un programme d'éducation rurale. Il disait que le rôle de l'école était de développer une auto estime plus grande, plus d'autonomie, autonomie d'apprentissage et aussi la capacité

d'expression. Ce qui était important, c'était que les élèves s'expriment, même s'ils s'exprimaient mal, peu importe mais qu'ils s'expriment. Peu importe que le mot s'écrive avec C, avec K, si tu veux l'écrire, tu l'écris. Pendant la dictature, on n'avait pas le droit d'expression. Tu risquais ta vie. Dans tous les livres des écoles, les militaires sont venus arrachés tout ce qui pouvait être considéré comme marxiste, les pages des livres. Donc, la première réforme à la sortie de la dictature a été de permettre à l'enfant rural de parler. Bon, maintenant, peut-être qu'ils parlent trop ! Quand tu vois aujourd'hui, tu ne peux pas croire qu'il y a quelques années, quand tu entrais dans une classe, silence, tout le monde tête baissée, ils chuchotaient à peine quand tu leur posais une question, au maximum, ils disaient « Si ! » Et comme ça, toute la journée, pour toutes les questions. C'était un combat, au Chili, d'obtenir que les élèves s'expriment. Aujourd'hui, je crois que les enfants s'expriment, la réforme serait plutôt : comment faire pour qu'ils se taisent ! On cherche surtout à faire qu'ils utilisent les différents canaux de communication qu'ils ont sous la main.

C : Aujourd'hui, avec tous les changements qui affectent le milieu rural, de ton point de vue, quels sont les besoins des enfants ruraux en termes d'éducation ?

R : Ils ont beaucoup de besoins : d'abord la question de l'identité. D'autres choses, par exemple, ici, à Dalcahue, nous avons un internat où viennent les enfants de la campagne. Tu vois, par exemple, les petites de 6ièmes de Quiquel qui partent, s'en vont du village, elles se trouvent projetées dans un monde où il y a des problèmes d'alcool, de sexualité, ce sont des choses très fortes qu'on voit, qui se passent. Pourquoi ça se passe, parce que la famille est absente, il manque de l'éducation. Les enseignants sont centrés sur les programmes, mais il faut travailler toutes les choses transversales. Et ça, personne ne le regarde. Il faudrait que la formation des enseignants mette l'accent là-dessus. L'école rurale doit renforcer son identité, donner la parole aux enfants et travailler sur les thèmes transversaux de l'éducation. Il faut que les enfants rencontrent le monde urbain, de manière « fluide ». Les programmes sont urbanisant, il y a des propositions pour aménager des programmes spéciaux pour la ruralité mais le ministère voit cela comme une forme de ségrégation. Pour eux, il y a un seul Chili, mais pour nous, non, Nous sommes Chilotes, ailleurs, ils sont mapuche, d'autres sont Aymaras. Mais le ministère n'en tient pas compte, il n'y a que les grandes écoles qui comptent, pas les petites écoles rurales. Moi, j'ai fait ça avec mes enfants, ils sont allés dans des grandes écoles de ville, pas à l'école rurale. Pour qu'ensuite, ils puissent continuer. C'est avec ces programmes que les écoles rurales sont en train de

mourir. Et le problème, c'est que quand l'école meurt, c'est toute la communauté qui meurt. Et contre ça, les autorités ne font rien.

C : On pourrait discuter de la question de l'identité qui permet de se définir et de s'ouvrir à l'autre, mais qui peut aussi provoquer un enfermement, qui ferme les communautés sur elles-mêmes ?

R : Moi, je ne crois pas qu'il soit dangereux de travailler, de renforcer l'identité. Si on peut obtenir que chacun voie que l'autre peut avoir une autre identité, qu'il y a d'autres cultures. Je crois qu'il faut cultiver sa propre identité pour accepter les autres, les autres cultures qui sont aussi riches, aussi belles que la nôtre. Ici, nous avons un territoire qui a une forte identité et c'est la base du développement. Dans les écoles rurales, on disait qu'il fallait partir de plus proche pour aller vers le plus éloigné. Mais maintenant, on forme les jeunes à partir, s'ils veulent revenir, ils ne le peuvent pas. Parce qu'il n'y a rien à faire ici qu'attendre la mort. On forme les enfants à utiliser le web... Ils vont devenir ingénieurs... mais qu'est-ce qui se passe avec la culture, avec l'être humain ? C'est toujours la question de l'éducation : éduquer pour quoi ? Pour faire quelque chose, pour que la famille ne voie plus ses enfants, pour que le fils revienne en disant : regarde, ma femme est médecin, et nous ne pouvons pas vivre ici parce qu'elle n'aura pas ce qu'elle souhaite. Les autorités pensent que l'école rurale va bien si elle a de bons résultats à l'épreuve SIMCE. Mais ça ne veut rien dire. Les enfants vont étudier et ensuite, il faudra qu'ils partent. On leur dit : étudiez, vous allez devenir ingénieur agronome, vétérinaire, tu vas devenir riche ! Tu iras voir en Europe comment on cultive les framboises et tu le développeras ici ! Mais non, il va partir, mais il ne va jamais revenir. Il peut travailler pour le monde rural mais il ne vivra pas à la campagne.

C : L'identité des jeunes chiliotes n'est pas suffisamment forte pour faire qu'ils aient envie de revenir vivre dans leur communauté ?

R : Il y en a beaucoup qui disent qu'ils en ont l'intention, mais il n'y a pas de travail dans les communautés. Par exemple, j'avais dans mon école une auxiliaire (cuisinière), son fils avait étudié pour être ingénieur forestier. Mais ici, il n'y a pas de forêts. Un autre a étudié pour être sonorisateur, pour les grands spectacles. Les jeunes ne voient pas quoi étudier pour aider, développer leur communauté. Ils rêvent d'une autre vie que celle qu'on peut avoir ici, sur une île. Pour autant, je suis contre le projet de faire un grand pont pour relier Chiloé au continent. Qu'est-ce qu'on va gagner avec ce pont ? On me dit que je suis vieux, que je tire en arrière, mais ici, est-ce que ça va aider mes voisins ? Ils disent qu'ils seront à l'hôpital plus

rapidement à Puerto Montt, mais non, faisons un hôpital ici, pas un pont. C'est pareil pour le mall de Castro, tout le monde est pour le mall. Pourquoi faire ce mall, pour acheter davantage, pour que mes voisins dépensent le peu d'argent qu'ils ont à des produits d'importation, tout est importé, on dit que c'est moins cher, les chaussures... Tu vois, il y a beaucoup d'aspects à cette question de l'identité, l'identité qui a à voir avec le territoire, avec le développement local.

C : Est-ce que tu penses que les professeurs des écoles rurales ont cette conscience de l'importance de leur rôle par rapport à ce renforcement ou non de l'identité ?

R : Non, je ne crois pas. Si, ceux qui vivent à l'école, dans des petites îles, dans des communautés, si. Mais ceux d'Ancud, de Castro, ils vont à l'école, ils font leurs heures et ils s'en vont. Ils attendent et espèrent un poste en ville pour que ça soit plus commode pour eux, pour leur vie personnelle, non, je crois que cette conscience a beaucoup baissé. Hélas ! L'an dernier, on a fermé 17 classes uniques rurales près d'Ancud, je n'ai vu aucun professeur qui réclamait. On les a fermées parce que, selon l'employeur, elles ne se finançaient pas, elles n'étaient pas rentables. Si tu cherches à ce que l'éducation soit rentable, tu vas fermer la plupart des écoles. Et les municipalités font le calcul ainsi. Donc, tout cela baisse petit à petit, l'identité, l'éducation...

Entretien Roberto

Dans une école de 4 élèves, enseignant de 50 ans, époux d'Ines, originaire de San Juan. Les jours d'observations, une élève était absente, il y en avait donc trois présents.

Son premier poste était dans la région des Maule, une école rurale complète et quand il est arrivé là-bas, il s'est inscrit au club de foot pour s'intégrer à la communauté, ça a bien marché, il s'est bien intégré. Il explique qu'en tant que Chilote, il avait un bénéfice car les chilotes sont bien vus dans toutes les parties du Chili. Il dit que sa connaissance du milieu rural lui a permis de s'intégrer dans le milieu rural de là-haut. Il raconte qu'il a fait beaucoup de choses dans ce coin, c'était en 1987, 1988, il a fait des cours d'alphabétisation pour les personnes âgées : il savait qu'il allait y avoir un plébiscite en 1989 pour ou contre Pinochet et il voulait que les gens votent en sachant lire. Il dit qu'il a beaucoup aimé cette période.

C : Parle-moi de tes études : tu les as faites à l'école normale ou à l'université ?

R : A l'université, l'école normale d'Ancud avait été fermée. C'était en 1980, j'ai étudié les dernières années de l'université australe à Ancud. La maison centrale de cette université est à Valdivia. L'annexe d'Ancud a été fermée en 1982, ils ont fermé l'université à Chiloé.

C : L'école que tu as connu en tant qu'élève, enfant, c'était une école rurale ?

R : Je suis né et j'ai grandi à San Juan, c'était une école rurale mais on ne peut pas comparer avec les écoles d'aujourd'hui. Le sol était en terre battue, il y avait quelques tables de planches et on faisait l'école comme ça. Le professeur de l'époque était quelqu'un de caractère, quelqu'un dominant, très fort, autoritaire de manière absolue ! Mais ça faisait partie de l'histoire. Je suis fils de paysans qui n'avaient pas été à l'école. Je suis la première génération de la famille à être allé à l'école. Je suis parti à Ancud comme beaucoup d'enfant de ce type de famille : on allait étudier pour pouvoir rapidement aider financièrement la famille. Voilà, je suis parti à Ancud avec cette « mission ». Nous étions 5 frères et sœurs, dans une situation économique très mauvaise. Nous étions très pauvres. Et à cette époque, l'Etat n'aidait pas du tout, rien. Aujourd'hui, il y a des aides, de l'argent pour les enfants, mais à cette époque là, absolument rien. On mangeait uniquement ce que la famille produisait. Donc, moi, je suis parti dans un internat à Ancud, avec des enfants orphelins, je suis parti pieds nus, sans chaussures. C'est le gouvernement qui m'a donné mes habits, les

chaussures. C'était pour le « collège ». C'était gratis à Ancud, il y avait aussi des enfants de familles riches. Il y en avait un qui était fils de député.

C : Comment tu as vécu de rencontrer des enfants, des personnes si éloignées de ton milieu ?

R : Tu vois, je suis un défenseur de l'éducation publique parce que je pense que l'éducation inclusive, cette éducation que j'ai connue, parce que malgré mes origines, la situation de ma famille, je n'ai jamais ressenti de rejet, jamais je n'ai été dévalorisé par ces gens là qui étaient riches. Et pas plus des professeurs. Bien que je sois d'une famille pauvre, les professeurs me considéraient par rapport à mes propres aptitudes : j'étais gymnaste, j'avais beaucoup d'habiletés sportives en gymnastique, sur les barres parallèles... Donc, même les enfants qui étaient de familles riches me disaient : moi, je t'envie de pouvoir faire ce que tu fais ! Et je crois que nous étions amis, parce que ce sont des habiletés naturelles : devant cela, nous sommes tous égaux. Moi, c'est ça qui m'a ouvert la porte. Quand j'ai été adolescent, vers 14 ou 15 ans, j'ai senti un peu plus la différence sociale, pas de la discrimination mais la différence. C'est surtout qu'il y avait beaucoup de choses que je ne pouvais pas faire parce que je n'en avais pas les moyens. Mais de la discrimination, non, je ne l'ai pas senti.

C : Est-ce que tes relations avec ta famille ont changé, du fait que tu fréquentais d'autres personnes, un autre milieu social ?

R : Au début, oui ! A 17, 18, 20 ans, oui ! Ça a provoqué une distance entre ma famille et moi. Je voyais le monde autrement qu'eux, autres expériences de vie, autres relations puis petit à petit, j'ai commencé à revenir, à valoriser ce qu'est ma famille, ma culture. Mais c'est venu plus tard, avec plus de maturité, surtout avec la naissance des enfants. J'ai 4 enfants. Avec la venue des enfants, nous avons commencé à avoir une autre vision. Et nous sommes revenus vers la famille et c'est aussi pour cela que je suis là. J'aurais pu être dans un autre lieu mais, je préfère être là, parce que c'est mon milieu. Tous les gens, je les connais et ils me connaissent. Les gens me considèrent comme un idéaliste, oui, une personne avec beaucoup d'idéalisme.

C : C'est dans cet esprit que tu vois ton rôle de professeur rural ?

R : Oui ! Dans tous les élèves qui ont joué là, (il me montre la cour), il y en a qui ont étudié à l'université, à Temuco, pour être ingénieur, la fille de la cuisinière aussi a fait des études.

C : Comment tu utilises le territoire dans ton enseignement, la culture locale, les parents ?

R : Oui, je l'utilise en permanence. On utilise les alentours pour visiter des familles, il y a un monsieur qui est charpentier, il nous a montré comment il travaille avec ses machines, ou d'autres pour la récolte du blé. Moi, je vais souvent dans les familles, j'y vais pour demander une information, un outil. Ce n'est pas obligatoire, je pourrais acheter tout ça avec l'argent qu'on me donne, mais je préfère qu'on échange et que les élèves participent à ces échanges. Ce milieu, c'est aussi leur milieu et ils apprennent dans et par leur propre milieu. C'est mon idée de valoriser ce milieu à leurs yeux. C'est un processus qui ne se voit pas immédiatement mais qui se verra plus tard.

C : Ces anciens élèves qui sont maintenant adultes, tu vois une différence avec les générations antérieures dans leur action locale ?

R : Oui, par exemple, beaucoup de ces anciens élèves travaillent à Ancud, à Castro, à Dalcahue, il y en a qui sont mécaniciens par exemple, il y en a qui vendent des voitures, d'autres qui en réparent, mais surtout, je vois qu'ils reviennent, tous reviennent : ils travaillent toute la semaine et en fin de semaine, ils reviennent ici, dans leur famille. Ils viennent avec leur voiture ou leur camionnette. Économiquement, ils ont bien amélioré leur situation. Mais ce que je trouve très bien, j'en parle avec eux, c'est qu'ils reviennent toutes les semaines, ils reviennent tous les vendredis soirs et restent dans leur famille samedi et dimanche. Ils discutent, ils échangent avec leurs grands parents, leurs parents.

C : Ton projet en tant qu'enseignant, c'est plus un projet pour les enfants ou un projet pour le territoire ? Comment vois-tu ton rôle, plus pour développer le territoire ou plus pour permettre à chaque enfant de faire ce qu'il veut ?

R : Les deux choses ! Bien sûr l'enfant mais à l'intérieur de ce milieu. Qu'ils partent oui, pour étudier, mais qu'ils reviennent dans leur milieu. Qu'ils vivent avec leur argent, quelques animaux qu'ils pourraient avoir et qu'ils pourraient vendre. Oui, mon projet est pour l'enfant mais sans le séparer de son milieu. C'est ce à quoi je prétends. Quand je suis arrivé ici, l'école était fermée. Et cette école que tu vois, nous l'avons construite avec les gens d'ici, nous avons remis le puits en état, nous avons construit un pont sur la rivière pour améliorer l'accès à l'école. Nous avons pu faire tout cela grâce à la formation que j'ai reçue et avec l'aide de tous les gens qui voulaient que leurs enfants reçoivent aussi une formation.

C : Quand est né ton envie d'être professeur ? C'est idée que tu avais depuis toujours ?

R : J'ai toujours voulu être professeur d'éducation physique parce que j'avais les aptitudes pour cela. Mais ça a été en quelque sorte ma première désillusion : j'avais toutes les

aptitudes, je suis allé à Temuco, il y avait des examens d'entrée et à ces examens, j'ai eu 7, c'est-à-dire la meilleure note. J'ai réussi toutes les épreuves physiques, mais économiquement, ce n'était pas possible. Et comme ma famille n'avait aucune possibilité d'avoir une aide pour mes études, il ne m'est resté qu'une seule option, aller à Ancud. Oui, je n'ai pas fait ce que j'aurais aimé faire, j'aurais aimé l'éducation physique. Mais bon, si on me demande maintenant, je ne sais pas, je me serais peut-être trompé avec l'éducation physique, parce qu'en fait, ce que j'aimais, c'était pratiquer l'éducation physique, pas spécialement l'enseigner. Normalement, tous mes élèves devraient être excellents en éducation physique, mais en réalité, ils ne le sont pas. Ce n'est pas la même chose, ce que tu aimes faire et ce que tu aimes enseigner. Aujourd'hui, j'aime ce que je fais. C'est un travail beaucoup plus profond, sur un temps beaucoup plus long avec les enfants.

Je vais te montrer des photos :

Là, il y a l'étudiante de la UPLA qui est venue, elle est venue faire un stage.

Celle-là, c'est une photo d'une machine à tondre les ovins, qu'on a inaugurée avec toute la communauté, c'était un projet.

C : Mais qui a construit ce projet, les parents ? L'école a participé ou toi personnellement ?

R : Oui, les parents, mais comme la communauté n'est pas très grande, en fait, c'était tout le monde.

Celle-là, ça fait très longtemps, la première tentative qu'on a faite pour ramasser les poubelles, mais ça fait 12 ou 15 ans. C'était un thème écologique

C : T travailles beaucoup sur ce thème ?

R : Oui, beaucoup. C'est un thème que nous travaillons dans le microcentro.

Celle-là, c'est une chorale d'enfants, tu vois, il y avait 30 enfants dans l'école. Ce sont toujours des activités des années antérieures que nous avons faites avec les enfants. Ça, c'est un « pudu » qui venait là, dans le pré derrière l'école. Ça, c'est la photo des enfants qui partent en fin de 6^{ième} : à chaque fois, on fait une photo pour avoir un souvenir. Ça, c'est une photo de la mer, c'est une photo qu'a fait un élève, un de ceux qui ont eu un score maximum aux épreuves SIMCE. Je ne m'intéresse pas tellement aux épreuves SIMCE mais quand même, là, le score maximum ! Ça, c'est une photo des machines qui sont venues pour faire le chemin. Ça a été très important, ce chemin, ça a permis aux micros de venir jusqu'ici. Avant, il n'y avait aucun moyen de sortir d'ici. Ça, c'est une photo de la fête de fin d'année avec les parents et ça, c'est notre premier jardin, tu vois on avait planté des petits arbres et

tu vois, maintenant, ils sont énormes. En fait, j'essaie de tout photographier et avec toutes ces photos, j'ai l'intention d'écrire toute la mémoire de cette école. Ça, ce sont les premiers travaux de la construction d'un pont, tu vois, là, c'est l'ancien pont, un pont en bois et là, le nouveau, plus moderne, plus solide, moins dangereux. J'ai pris toutes les étapes en photo. Et ça, ce sont des photos de nos réunions du microcentro.

C : Le microcentro, c'est un lieu de ressources importantes pour toi ou non ?

R : Oui, c'est vraiment très important. C'est là qu'on a réfléchi à notre manière de travailler dans les écoles, tout ce qu'on a changé, innové, c'est le fruit de ce travail. C'est le lieu de germination d'une plante typique qu'est le travail de l'école rurale. C'est la construction d'un projet local.

On continue sur les photos :

Là, c'est une représentation d'un monsieur qui était venu, tu vois, on fait beaucoup de « représentations » (acto) : des événements culturels, toutes sortes d'événements se font à l'école.

C : A propos de l'ouverture de l'école, est-ce que l'école est toujours ouverte, est-ce que les parents peuvent venir utiliser les ordinateurs de l'école ?

R : Surtout les enfants, quand un élève a besoin des ordi les samedis ou dimanches pour faire son travail, s'il a besoin d'internet ou des livres, il peut les utiliser. J'essaie de faire que l'école soit toujours ouverte pour la communauté. Ça, c'est une photo d'une sortie que nous avons faite avec toute la communauté à Ancud. Tous les ans, nous faisons une sortie ensemble. Là, on est avec les enfants dans un autre lieu, avec un bateau de pêche abandonné, ça, c'est une vue du Pacifique, ça, c'est une serre que nous avons vue dans une école agricole de Castro, on en faisait une ici, il y a longtemps, ça, c'est un nid d'oiseaux d'ici.

C : Tu connais bien la nature ici, le nom des plantes, des animaux ?

R : Oui, bien sûr, je suis d'ici, j'ai grandi ici, dans cette nature !

C : C'est difficile pour un professeur nouveau de connaître tout cela, non ?

R : C'est vraiment le problème : quand un professeur arrive ici, est chargé d'école, il ne sait rien de là où il est, il ne connaît rien de ce que sont les enfants, de ce qu'ils connaissent, ils n'utilisent aucune ressource locale, que nous utilisons, nous-autres. Tu vois, ces jeunes qui viennent de San Felipe, ils étaient très contents que je leur montre les choses d'ici, mais parfois, les jeunes qui arrivent n'utilisent pas nos connaissances de Chiloé, nous qui sommes

d'ici. Aucun ne me pose des questions sur ici. Ils ne se questionnent pas sur le milieu naturel par exemple, comme tu me disais, parce qu'ils ne l'utilisent pas.

C : Mais sur la culture, les mythes, les légendes, ils ne se renseignent pas ?

R : Et sur l'histoire, il faut que toute notre histoire, toute notre culture se transmettent de générations en générations. Mais le système ne prend pas tout ça en compte. Tu vois, par exemple, je t'ai montré l'ancien pont en bois et la construction du nouveau. Tu vois, cette photo, il n'y a que moi qui l'ai, qui ai une trace de cette histoire. Ni la municipalité, ni l'entreprise ne l'a. Alors que c'est très important, une étape très importante de l'histoire d'ici, l'ouverture, la possibilité d'avoir un bus. Tu vois, avec mes photos, j'ai toute l'histoire d'ici et c'est très important d'avoir ces traces. C'est un témoignage .Ça, c'est la photo d'un garçon handicapé (en fauteuil roulant) qui a été à l'école pendant 5 ans. C'est la seule scolarité qu'il a pu suivre, après il n'a pas pu aller nulle part, il est chez lui et il y est encore. Mais il est très malade, il risque de mourir bientôt. Le système ne fait rien pour ces enfants, il y a très peu d'aide pour la famille.

C : Est-ce que tu peux me dire, entre le moment où tu as commencé à être professeur jusqu'à aujourd'hui, qu'est-ce que tu as senti comme changements dans ton métier, dans ta manière de faire, dans tes valeurs... ?

R : Nous sommes obligés de changer. Le monde change, la manière de vivre, la technologie. Quand je suis arrivé dans cette zone, il n'y avait pas d'électricité, aucune technologie. Depuis, toute la vie a changé, les connaissances aussi. Avec toutes les études qui sont faites, personne ne m'a parlé de l'éducation émotionnelle. Mais quand j'ai découvert cela, j'ai complètement changé ma manière de travailler. L'évaluation qu'on a étudiée de manière méthodique, formelle, aujourd'hui, je pense qu'obtenir qu'un enfant comprenne ce que tu veux enseigner, c'est plus important que la forme de ton évaluation. L'enfant doit comprendre qu'il doit travailler, étudier pour lui, pas pour tes évaluations, ou celle de l'état, ou n'importe quelle note, c'est pour son propre bénéfice. L'autre chose que j'essaie de cultiver dans ma classe, c'est l'auto apprentissage de l'enfant, que l'enfant étudie pour lui-même suivant ses propres capacités, ses motivations. Et aussi laisser de la place à ce qui est personnel et culturel, on ne peut pas fermer l'école à cela. Mais aussi l'ouvrir au monde parce qu'il risque de partir d'ici ou de s'adapter à une entreprise, il ne sera plus paysan comme ses parents ou il ne pourra plus vivre de la mer. Et le paysan d'ici s'est transformé en ouvrier, donc, ces enfants de paysans ont besoin d'autres compétences que celles qu'ont

leurs parents pour pouvoir s'ouvrir un chemin dans un système qu'il ne connaît pas, qui est le monde ouvrier, le monde des travailleurs. Donc, il faut changer. Pas les valeurs, non, elles sont inamovibles, elles ne bougent pas, par exemple, être humain, ce que ça veut dire, ça non, je n'en change pas ! Mais tout ce qui est stratégies de travail, si !

C : Tout au long de ta vie professionnelle, quelles ont été tes principales difficultés ?

R : Je crois que c'est le manque d'appui, ou l'appui très rare de l'Etat, par exemple, le manque de formation, le manque d'appui ou de conseil à l'innovation qu'il serait nécessaire de faire, tout cela, l'Etat ne le fait pas. Et je me rends compte que professionnellement, tu dois être en recherche, en train de chercher et pour ça, l'Etat ne t'aide pas. Ils nous donnent de la documentation mais ça n'a pas d'effets sur ce qui se passe à l'intérieur de l'école, ce n'est pas adapté à nos besoins. Et l'autre chose dont je t'ai parlé, c'est le fait qu'il n'y a aucune reconnaissance, que ce soit de l'Etat ou de la société. Que tu en fasses peu ou beaucoup, peu importe. Ça n'intéresse personne ! Je crois qu'au Chili, nous les enseignants avons des qualités humaines, mais pour l'Etat, le système, ça ne t'apporte rien. Au contraire !

C : Comment ça, au contraire ?

R : Nous sommes de moins en moins reconnus, valorisés par la société. L'administration n'a aucune vision de ce que c'est que l'éducation et de qui sont ceux qui sont chargés d'éducation. La seule valorisation que nous avons est un examen, une évaluation pour les enseignants : je l'ai fait il y a 4 ans, en pensant à ce que le système attendait de nous. Ça a bien marché. Quatre ans plus tard, j'ai fait le même porta folio, mais cette fois, en le faisant par rapport à ce que je pense, à ma vision de l'éducation et c'est jugé insatisfaisant. C'est pour te montrer comment marche le système, cette évaluation ne sert à rien, je suis le même professeur avec la même manière de penser et surtout la même pratique. Une fois, c'est satisfaisant, 4 ans après, c'est insatisfaisant.

C : Ces évaluations ont des conséquences pour ta carrière ?

R : Bien sûr, à la prochaine évaluation, si j'obtiens encore « insatisfaisant », le système me renverra. Je serai jeté du système et ils ne me donneront pas un peso. Tu vois, après 32 ans de service, je vais me retrouver sans rien. Cette évaluation enseignante est terrible. Il y a plusieurs professeurs, chaque année qui sont exclus du système au Chili à cause de cette évaluation. Et une évaluation qui ne sert à rien parce que tu réponds ce que tu veux, ça n'a

rien à voir avec ce que tu fais réellement. Personne ne vient te voir, ils t'envoient le porta folio.

C : D'après toi, quelles sont les principales qualités que doit avoir un enseignant dans une école rurale ?

R : Je pense que le plus important, ce sont les qualités humaines, une capacité de sensibilité très développées. Le professeur doit être attentif à tout ce qui se passe dans la communauté. L'école, c'est tout ce qu'a la communauté. Attentif à la communauté, à chaque famille et surtout à chaque enfant. Ce qui se passe actuellement, venir en véhicule, faire classe et reprendre son véhicule pour rentrer chez soi, ça, ça ne va pas. Il faut toujours être attentif aux alentours. Et pas seulement attentif, être prêt à participer, sentir le travail de la communauté comme partie de son propre travail. Ça prend du temps !

C : C'est un rôle de développement ?

R : Oui, un rôle de collaborateur. Les gens doivent te voir comme une personne référent, enfin, au moins comme une partie intégrante de la communauté. Il faut qu'ils te reconnaissent pour tes valeurs et aussi pour tes connaissances. Où que ce soit, le professeur doit être la personne qui irradie une forme d'autorité par son savoir et non pas par ce qu'il possède.

C : Quand tu parles de connaissances, tu parles de connaissances scolaires, savantes, ou de connaissances de la communauté ?

R : Je parle des savoirs de la communauté. Je crois que la tâche de chacun est de faire que toute la communauté s'éduque et de manière profonde et politiquement. Cela est fondamental. Ici, à l'école, la parole politique a disparu, elle est interdite. Nous nous autocensurons nous-mêmes. Nous disons : non, nous ne pouvons pas parler de ça ! Mais parler politique, c'est parler de la vie. Si aujourd'hui, par exemple, un élève arrive mouillé, ou si son grand-père est malade et qu'il n'a pas de médicaments à la maison, c'est bien parce que le système politique a des manques. L'enfant, le parent, la communauté doit comprendre que dans notre pays, notre gouvernement a une vision qui ne nous aide pas. Dans le livre d'histoire il y a une question : comment ferais-tu si tu étais toi-même au gouvernement, si tu avais le pouvoir ? Une élève a répondu : je baisserais le prix des produits qu'on achète. Andres a dit : non, moi, je ne ferais pas cela, parce que, si moi, je veux vendre quelque chose, je veux le vendre plus cher ! Tu vois, c'est un exemple très simple, mais on voit bien qu'il y a plusieurs visions. Et là, il y a une discussion de fond qu'il faut avoir avec les

enfants. Chiloé est une île très belle, avec des très beaux paysages, mais avec une sous-culture qui est très marquée.

C : qu'est-ce que tu veux dire quand tu parles de « sous-culture » ?

R : Une sous-culture en termes de fausses valeurs : un exemple : Chiloé se caractérise par sa solidarité, nous sommes tous solidaires. C'est ce qu'on te dit quand on te parle de Chiloé la première fois, non ? Mais ça n'existe plus : personne n'aide personne ! Ce n'est pas de la solidarité mais du besoin : on va aider quelqu'un si on a besoin qu'il nous aide. Tu vois par exemple, pour le blé : il faut le couper et le rentrer très rapidement si on veut le conserver, c'est à cause de la pluie. Donc, tous les voisins venaient aider. Quand est arrivée la machine, qui te permet de le faire tout seul, la solidarité a disparu, simplement parce que tu n'en as plus besoin. Tu vois, quand il se fait une « minga », je ne vais à cette minga que si j'ai besoin d'en faire une autre et que les gens viennent à la mienne. Cette fameuse solidarité en fait, c'est « tu me donnes et alors, je te donne. Mais si tu ne me donnes pas, je ne te donne pas non plus. » Il y a beaucoup d'« anti valeurs », ou bien des valeurs qui ne sont pas humaines. Ici, il y a beaucoup de « religiosité », fausse religiosité en fait. Les gens montrent quelque chose à l'extérieur mais en profondeur, il n'y a rien. Tu vois, je suis d'ici, je vois tous les conflits qu'il y a ici, dans cette petite société rurale. Il s'en produit beaucoup, souvent pour des histoires d'injustice. Il n'y a aucune famille ici, qui pourrait dire : « moi, je n'ai pas de conflits avec une autre famille ». Toujours, toutes les familles sont en conflit avec d'autres pour de l'injustice. Le cas typique, c'est une histoire de répartition de la terre, certains ont plus que d'autres, c'est une honte, c'est vraiment de l'injustice. C'est vraiment très fréquent.

C : Tu penses que l'école rurale pourrait jouer un rôle pour améliorer les choses, donner d'autres valeurs ?

R : Oh oui, objectivement oui ! Sans hésitations, sans aucun doute, le travail revient à l'école. Il faut travailler les valeurs sur les enfants petits. Mais ce n'est pas facile. Tu vois, je suis ici depuis 25 ans, je suis d'ici, mais pour avoir un petit bout de terrain pour construire une toute petite maison, tu n'imagines pas comme ça a été compliqué. Avant cette maison, je mettais une heure et demie à pied pour venir à l'école, j'arrivais ici trempé, je n'avais pas de véhicule. Aujourd'hui, j'ai une camionnette et c'est comme ça qu'est venue la valorisation, grâce à ce que je possède, pas pour ce que je suis.

C : Beaucoup de personnes de l'université de San Felipe disent que l'école rurale est « l'école de la démocratie ». Qu'est-ce que tu penses de cette idée, est-ce que tu la partages ?

R : De la démocratie ?

C : Est-ce que tu penses que tu peux « transmettre » une éducation à la démocratie ici ?

R : Je ne comprends pas pourquoi l'école rurale, je crois qu'on peut, qu'on doit éduquer à la démocratie dans n'importe quel lieu, dans n'importe quelle classe ! Ce n'est pas du tout une spécificité de l'école rurale. Même dans une petite classe comme celle-là, tu peux avoir des gens qui agissent comme de vrais dictateurs. La démocratie dans le sens où tout le monde peut dire ce qu'il pense, peut avoir la liberté, ce n'est pas une spécificité du monde rural non plus ! Non, je ne vois pas pourquoi ils disent cela.

C : Comment vois-tu l'avenir du milieu rural d'ici ? Comment ce serait de manière idéale et comment tu penses la réalité de l'avenir de cette petite région ?

R : Je le vois avec beaucoup d'espoir. Je pense que grâce à l'éducation d'aujourd'hui, les jeunes ont une autre vision du monde. Ils auront d'autres valeurs dans leur vie. Les jeunes d'aujourd'hui sont meilleurs, ils ont une meilleure vision pour construire un avenir meilleur. Quand ils reviendront, peut-être pas pour vivre mais pour la fin de la semaine, ils vont construire leur maison et le développement de Chiloé, les jeunes vont y faire plus attention, avec une autre conscience.

C : Tu n'imagines pas cette zone comme une zone complètement abandonnée ?

R : Non !

C : Avec quelles activités, une agriculture plus productive, moins d'agriculture, plus de tourisme ?

R : Je ne sais pas, je ne vois pas des activités comme cela, je pense à un processus progressif de développement, d'espoir. Par exemple, le mouvement étudiant de l'année dernière, pour moi, c'est un espoir. Aujourd'hui, beaucoup de choses, de lois, de mouvements ont à voir avec le mouvement étudiant. Ces jeunes voient leur avenir avec des yeux pleins d'espoir ! Le Chili a beaucoup de richesses, de toutes sortes, nous avons de tout, le peuple est riche de valeurs, de savoirs faire. Mais, il y a ceux qui nous gouvernent...

C : Tu penses que la jeunesse va lutter davantage que leurs parents ?

R : Oui ! Ils ont une meilleure éducation !

C : Une éducation pour lutter ?

R : Une éducation pour défendre sa propre indépendance, pour être libre. Si, j'ai vraiment beaucoup d'espoir. Ça fait trente ans que je lutte en tant que professeur au niveau syndical et politique et dans ce cadre, je discute beaucoup avec des jeunes, j'écoute leur manière de

penser, j'écoute aussi mes quatre enfants, j'en ai trois qui sont à l'université et j'écoute leurs connaissances, leurs raisonnements, qui sont très clairs, ils voient bien ce qu'il faut qu'ils fassent. Il faut qu'ils commencent par travailler en tant qu'étudiants. C'est par l'éducation que viendra le changement, pas une éducation qui exclue, qui segmente, je parle de l'autre, l'éducation inclusive, plus démocratique, plus libératrice, c'est de là que vient mon espoir. C'est un apprentissage pour nous ! Ici, au Chili, nous n'avons que 200 ans de république. C'est l'éducation que j'ai donnée à mes enfants depuis qu'ils sont petits, avec la communauté ici, bien qu'ils soient peu nombreux.

C : Quand tu parles avec les familles d'ici, est-ce que les familles ont le même espoir que toi en l'avenir ?

R : Oui, ça s'est transmis. Le travail de l'école se fait également avec les familles. C'est beaucoup plus avec les familles qu'avec les collègues que je parle de cela. La famille, c'est ce qui est différent de mes collègues, c'est que je vis ici beaucoup de temps. Maintenant, ça ne se voit plus beaucoup chez les professeurs. Ici, il y a un système politique qui me paie si peu que je ne peux pas être un professeur avec de la réussite, je ne peux pas être un professeur qui transmet de l'espoir si ma situation personnelle est mauvaise. Je suis d'abord venu à pied, puis en bicyclette, puis en voiture, une toute petite voiture et maintenant en camionnette, il y a une évolution, moi, je gagne un peu plus et eux aussi vont gagner un peu plus. Quand le premier ordinateur est arrivé à l'école, j'ai dit aux élèves : tu vois, la seule chose que je te demande, c'est d'écrire quand tu t'en sers et pour quoi faire. Ici, l'école est là pour valoriser le travail des élèves et la communauté. Et si les anciens élèves mettent leurs enfants ici, ça signifie que mon éducation fonctionne. Mais si plus personne ne vient, c'est que mon éducation n'a pas fonctionné.

C : Si un élève te dit : ce qui me plairait, c'est d'être paysan ici, qu'est-ce que tu lui conseilleras ?

R : Si je vois que son intérêt est celui-là, je vais renforcer son idée, je vais l'aider...

C : Même s'il s'agit d'agriculture, tu ne vas pas lui conseiller de choisir un autre métier ?

R : Non, parce que, si l'enfant, c'est ça qui lui plaît, si sa famille a également cet intérêt, ce que je dois faire, c'est collaborer, l'aider. Ici, il y a une école agricole et si cet enfant veut travailler là dedans, je vais l'aider à entrer dans cette école. Et s'il a besoin de ressources particulières, parce qu'ici, l'agriculture est un système capitaliste, très concentré, les exploitations très grandes se développent et cet enfant, il faudra qu'il entre dans une

compétition importante. Mais ce type de projet, ici à Chiloé, ça ne peut pas se produire. Avant, Chiloé était un grand producteur de pommes de terre, mais aujourd'hui, les pommes de terre viennent de l'extérieur, parce que les agriculteurs, qui ont une agriculture de base, travaillent beaucoup, gagnent très peu et l'Etat ne les aide pas. Dans les grandes exploitations, tout est subventionné, l'Etat donne 30% de subventions pour l'équipement et ces « super agriculteurs » produisent des pommes de terre beaucoup moins chères que celles d'ici à cause des coûts de production. Donc les gens d'ici ne peuvent pas vendre leurs pommes de terre pour gagner leur vie. Donc l'agriculture d'ici est une agriculture de subsistance, c'est complexe. L'intérêt qu'il peut y avoir à vivre ici, c'est la tranquillité du milieu rural, la qualité de vie. C'est quelque chose qui est de plus en plus valorisé. Il y a des gens qui ne veulent plus vivre en ville.

C : Ce n'est pas un peu dangereux, cela, ça ne risque pas de faire monter les prix des terrains ?

R : Si bien sûr, mais là encore c'est le rôle de l'éducation d'apprendre à combattre cela. Il faut aussi leur apprendre à combattre le consumisme, par exemple. Moi, je n'ai pas de téléphone portable, ça coûte trop cher et j'explique aux enfants qu'on est pas obligé d'avoir un téléphone à XXX pesos et que chaque minute de communication te coûtera XXX pesos. Il faut apprendre à faire attention à l'argent.

C : Tu parles d'une forme d'éducation politique, non ?

R : mais oui, tout est politique ! Tu vois, depuis 5 ans, on nous demande de mesurer la vitesse de lecture des enfants et d'afficher les scores de chacun sur un panneau. J'en ai discuté pendant trois ans et j'ai décidé, s'ils le veulent, de l'écrire sur l'ordinateur, ou dans un carnet, mais là, affiché comme ça, non ! Chacun connaît son score, il peut chercher à l'améliorer mais pas à se mettre en compétition avec un autre. Je l'ai fait la première année et j'ai vu leur visage quand ils réussissaient mieux ou moins bien que les autres. Et ce jour là, j'ai décidé de ne pas le faire, même s'il y a des types qui m'obligent à le faire. Tout est fait pour promouvoir la compétitivité, la compétition.

C : C'est peut-être la chance des classes multi niveaux de pouvoir promouvoir plus la coopération que la compétition, non ?

R : Oui, bien sûr !

C : est-ce que tout cela, ce sont des points de vue partagés par tous les collègues du microcentro, ou bien il y a beaucoup de manières de penser différentes ? Est-ce que vous échangez sur vos valeurs profondes ?

R : Nous sommes les plus vieux du microcentro. Et de manière générale, la politique du microcentro s'est maintenue, c'est-à-dire que tu as la liberté de penser, de dire ce que tu crois vraiment. Tu n'es pas obligé d'être du même avis que les autres. Et chacun accepte ce que tu dis, sans que ça pose des problèmes. Ils peuvent te dire qu'ils ne sont pas d'accord, ou que tu te trompes. Ils te donneront aussi tout ce qu'ils peuvent te donner qui peut te servir, c'est ça, l'esprit du microcentro. Nous sommes tous différents. Par contre, nous n'avons de relation qu'au sein du microcentro, nous n'avons aucune relation avec les collègues de l'école de Puchaoran, qui est tout près. Les élèves qui sortent d'ici continuent ensuite dans cette école. Par exemple, l'année dernière, j'ai un élève qui est parti d'ici pour aller là-bas, un bon élève avec des bons résultats. Et lors des évaluations là-bas, il a eu de mauvaises notes. Cet enfant se sentait mal quand il est rentré chez lui, comment la famille pouvait comprendre qu'il était si bon élève ici et que là-bas, ça ne marche pas ? J'ai discuté avec le père, j'ai demandé à voir cette évaluation. C'était uniquement de l'orthographe, mais lui n'était pas bon en orthographe et les trois premières évaluations étaient du même type, des dictées. Du coup, je suis allé parler avec le professeur, qui était également le directeur, je lui ai expliqué comment je travaille, comment je concevais l'éducation, on a eu une longue discussion, j'ai dit que je trouvais bien ce qu'il faisait, que s'il souhaitait donner tant d'importance à l'orthographe, c'était bien qu'il le fasse, mais qu'il ne pouvait pas mettre trois notes pour la même épreuve en fait. Je lui ai dit que si c'était nécessaire, j'irai chercher de l'aide au niveau du système d'éducation à Castro, pour qu'il n'en soit pas ainsi. En fait, après notre discussion, le professeur a changé et cet élève est en ce moment en train d'étudier à l'université. Et en fait, c'est dommage qu'avec les autres, on n'échange pas plus, pour faciliter les choses pour les élèves qui passent d'une école à l'autre. Ça fait trente ans qu'on n'échange pas !

R : En classe, parfois, je dis : aujourd'hui, nous allons parler de la discrimination à l'école. On écoute par exemple un entretien que j'ai enregistré à la radio, 10 ou 20 minutes et ensuite, on commence à discuter : je leur demande ce qu'ils ont compris, de quoi ça parle et ensuite, on discute. C'est intéressant parce que ça permet aux enfants de parler et comme ils ne sont

pas nombreux, c'est très intense. Parfois, on regarde sur l'ordinateur des reportages intéressants, des choses sur la nature, nous travaillons beaucoup comme cela.

C : A la maison, ils ne regardent pas de reportages à la TV ?

R : Non, ils regardent des clips de musique, les reportages, ils ne peuvent pas les regarder seuls, ils ne les comprennent pas.

C : Est-ce que les parents lisent des journaux ?

R : il y a quelques années, on avait demandé à la corporation de nous donner les journaux locaux pour les parents. Ils sont là, les élèves les prennent à la maison. On en lit des morceaux aussi à l'école, on regarde le titre, les élèves sont très intéressés par ce qui se vend ici. (Les annonces du journal). Je m'en sers pour faire des maths, ensuite, ces journaux partent à la maison et certains parents vont les lire.

C : Si tu travailles beaucoup avec d'autres choses que le livre, à la fin de l'année, tu ne vas pas avoir fini le livre, c'est un problème pour toi ou non ?

R : Non ! En fait, on ne termine pas le programme, il y a 20 ou 30 % du programme que je ne touche pas. Il y a des parties du programme qui, de mon point de vue, n'ont pas beaucoup d'importance.

C : Tu fais des choix dans le programme ?

R : Exactement ! Parfois, je trouve que c'est trop complexe. Ou bien, ils vont tout refaire au collège, alors volontairement, je laisse de côté. Personne ne m'a dit qu'il ne fallait pas le faire ! Alors, quand il y a les évaluations externes...

C : Ce sont les évaluations SIMCE ?

R : Non, ce sont encore des autres !

C : Obligatoires ?

R : Oui, obligatoires ! Et ces évaluations servent en fait à m'évaluer moi, en comparant les résultats d'une année sur l'autre. Moi, j'ai demandé : ces évaluations, qui les lit, qui fait les comparaisons ? Personne ! Ce sont des programmes informatiques ! Alors, je leur donne en exercice !

C : Tu fais une préparation spéciale pour les SIMCE ?

R : Non, je ne fais rien de spécial, ils font comme ils savent le faire. Moi, je travaille pour l'avenir de l'enfant, pas pour le SIMCE ! En fait, ils réussissent très bien les épreuves SIMCE.

C : Est-ce que les élèves ont beaucoup d'idées, est-ce qu'ils font des propositions ?

R : C'est la plus grande difficulté parce qu'ils sont très peu. L'espace pour qu'ils puissent exprimer des idées, comparer, discuter, il n'y en a pas beaucoup. J'ai enregistré beaucoup de vieilles personnes importantes, ici, toute leur histoire est dans ces cassettes, j'ai aussi un livre sur la mémoire de cette petite région, quand j'en ai besoin, j'utilise ces outils. Je sais que j'ai tout là.

C : Est-ce que tu fais des représentations avec les élèves pour les gens d'ici, une pièce de théâtre, de la musique, une chanson ?

R : Oui, nous faisons du théâtre pour les enfants, on le présente à la communauté, je le filme, en VHS, ensuite, je le mets sur un Cd et comme ça, ils peuvent le regarder à la maison. Tu vois, avec l'aide de la communauté, nous avons acheté une caméra semi-professionnelle et avec elle, nous filmons tous les événements importants de l'école, de la communauté. Tu vois aussi, ici, j'ai la radio. Et là, c'est le texte que j'ai écrit pour définir les missions de cette école où je suis : beaucoup de gens préparent les enfants pour le monde du travail, moi, non, je ne vais pas préparer des enfants à travailler, enfin, pour travailler si, mais pour poursuivre leurs études.

Enregistrement Roberto 4

Discussion à propos de la **dépréciation des indigènes** par les espagnols, non pas qu'ils soient mal vus, mais vus comme inférieurs.

R : La formation que nous avons reçue était très classiste, on n'a rien appris sur la culture indigène, il y a beaucoup d'indigènes dans toutes les îles environnantes, mais on ne nous a rien enseigné de cette culture et actuellement, nous n'enseignons rien de cette culture. C'est comme cela que nous avons été élevés. Nous entendons parler de la lutte des mapuches pour leur terre, leur culture. Mais nous ici, non, nous n'entendons parler de rien et personne ne fait rien en ce sens. La dévalorisation des natifs a duré beaucoup d'années, elle dure encore je crois et avec beaucoup de force. Moi, maintenant, j'aimerais bien connaître un peu plus leur manière de penser, mais c'est ainsi et je suis ainsi ! Je respecte ma culture ancestrale, la culture espagnole a apporté beaucoup à l'économie, à l'agriculture, mais avec un coût très élevé parce que ça a fait souffrir énormément notre culture native. Et jusqu'à aujourd'hui, beaucoup de gens ne vivront jamais avec un indigène, ou s'opposeront si leur fils ou leur fille veut vivre avec un indigène, ce sera comme un affront. La discrimination sur le nom est toujours très forte. C'est vraiment une injustice, un jeune qui

fait les mêmes études, qui sort de la même université ne doit pas être discriminé à cause de son nom. Il doit bénéficier des mêmes opportunités que n'importe quel autre étudiant. L'état essaie de faire des choses mais les choses sont beaucoup plus profondes, nous ne les voyons pas comme des égaux. Il y a des choses qui persistent : par exemple un natif ne peut pas entrer dans l'armée ou dans la marine. Je crois que maintenant, ils peuvent devenir carabineros, mais si un jeune de la marine veut se marier avec une native, il devra quitter la marine, c'est interdit. Tu vois, il y a beaucoup à faire pour cette société ! Mon enseignante, il y a longtemps, disait en classe : moi, je ne peux pas manger là où mange un indigène. Tu imagines, on disait ça en classe, on les voyait comme des humains de dernière classe !

C : Est-ce que tu parles de ça avec les enfants de ta classe ?

R : Oui, quand la question apparaît, on en parle.

C : Mais la culture chilote, de cette partie de la côte, elle n'a vraiment rien à voir avec la culture indigène, comment elle se définit dans ses origines, cette culture locale, espagnole ?

R : Les racines sont surtout espagnoles.

C : Par exemple, la solidarité dont tu m'as parlée, elle est plus d'origine espagnole ou indigène ?

R : Je crois que ça vient plus des indigènes, des natifs, oui ! D'autres choses aussi, par exemple, quand la mer se retire, tu peux construire un petit corail pour attraper des poissons. Tu ne peux pas le faire seul, parce qu'il faut aller très vite donc il faut être nombreux. Cette manière de faire, ça vient des natifs, les travaux collectifs. Mais je te répète, ce n'est pas la nature de l'homme chilote d'être solidaire, s'il pouvait remplacer la minga par un tracteur, il le ferait, c'est le besoin qui crée la solidarité.

C : Est-ce qu'il y a du matériel en commun dans une communauté, un petit tracteur commun par exemple ?

R : Non, il n'y en a pas. Le gouvernement a essayé de faire fonctionner des coopératives de matériel, mais ça n'a pas fonctionné. Les communautés n'ont pas réussi à gérer ces coopératives. Si, au moment du gouvernement de Frei, ça a fonctionné parce qu'on a aidé les gens. C'est toujours la question politique qui permet aux choses de fonctionner ou non.

C : Il faut un contexte favorable ?

R : Oui ! Pendant trente ans, il y a eu une coopérative de pêcheurs qui a fonctionné : ils amenaient du poisson à manger à l'école. Maintenant, c'est fini. Il y a des tas de choses

qu'on pourrait faire fonctionner, qui amélioreraient la vie des gens et qui ne couteraient pas tellement d'argent.

C : Comment l'enseignement de l'histoire à l'école prend en compte tous ces aspects ?

R : Ils en font quelque chose d'un peu magique ! Il n'y a pas de textes de choses précises qui parlent de cette histoire, des natifs. Mais nous avons participé à un projet qui s'appelait : le cahier de l'histoire. Et pour ce projet, j'ai parlé avec des personnes âgées et j'ai recueilli leurs récits. Ce sont les cassettes que je t'ai montrées.

C : Tu ne fais pas de rencontres entre ta classe et une classe d'une île plus indigène de Chiloé par exemple pour que les enfants se connaissent mieux, se respectent mieux ?

R : Non ! Ça ne se fait pas ! Si, nous avons fait un échange avec une école d'une île, c'est une école où j'ai été professeur : nous y sommes allés et nous les avons accueillis à San Juan, nous avons fait des grillades, des rencontres sportives pour les enfants. Mais c'est très rare qu'il se passe quelque chose comme cela. Les échanges entre écoles, ça ne se fait pas. En fin d'année, nous faisons un petit voyage avec la communauté et là, nous pouvons aller sur une île, nous sommes allés à Inchao, par exemple. Nous avons fait la visite de l'église et j'ai expliqué que c'était sur cette île qu'il y avait la plus forte concentration d'indigènes. Des familles ont fait la remarque qu'ici, il n'y en a pas du tout et qu'à une demi-heure d'ici, il y en a beaucoup. Voilà, ce sont des choses comme cela qui se font. Nous visitons aussi des sites historiques, donc, ça donne l'occasion de parler de cette partie de notre histoire.

C : Et si tu faisais un échange avec une école indigène comme on le disait tout à l'heure, tu crois que les parents s'opposeraient ?

R : Ça dépend de la manière dont je vais exposer les choses mais si je m'y prends bien, je crois que non, qu'ils n'y verront pas d'inconvénients. Depuis quelques années, il y a trois personnes natives qui sont venues habiter à San Juan ? Et ça se passe bien, les gens vivent bien ensemble. Il y a des couples qui se sont formés, non, il n'y a pas de problèmes. La nouvelle génération a beaucoup changé de ce point de vue. Mais les gens de 70, 80 ans, eux, ils n'ont pas changé du tout ! Les choses s'améliorent.

Chili, Araucania

Entretien Claudia

Araucania

Claudia travaille dans une petite école très isolée : il y a plusieurs heures de bus de Pucon jusqu'à son école et peu de bus par jour. Elle n'a pas internet, elle est mariée avec un homme du village, elle travaille là pour se rapprocher de son mari et de son fils. Elle a un fils handicapé d'une vingtaine d'années qui vit dans un petit logement près de chez eux.

...

C : Quand tu es arrivée ici, tu n'étais pas professeur ?

Cl : Non, je n'étais pas professeur. Je suis venue avec ma sœur et c'est comme ça que j'ai connu mon mari actuel. Et c'est lui qui m'a aidée, qui m'a dit : pour rester ici, il faut que tu étudies, que tu aies ton métier parce que tu n'es pas paysanne. Moi, j'ai grandi en ville, c'est vrai que je ne suis pas paysanne. Alors j'ai étudié pédagogie dans le but de travailler dans cette école, l'école de la communauté de mon mari. Alors j'ai étudié et je n'ai jamais pu travailler ici, jusqu'à cette année, c'est la première année ! Quand j'ai étudié, on pouvait le faire le samedi et les périodes de vacances. Le reste du temps, j'étais à la maison. J'aurais aimé travailler dans une école mais je n'ai pas trouvé la possibilité. Mes études, je les faisais à Temuco. C'est comme ça que j'ai eu mon diplôme. Ensuite, j'ai trouvé un poste à Villarica, j'y restais toute la semaine et je rentrais la fin de semaine. Il fallait que je me sépare de mon mari pour pouvoir travailler ! J'ai fait cela jusqu'en 2007. Et ici, j'avais beau demander à la fondation, expliquer ma situation, ils envoyaient toujours un autre professeur dans cette école. J'ai travaillé 5 ans à Lincanray, ensuite, ils m'ont changé d'école, une école dans laquelle je ne me suis pas sentie bien. Et j'ai dit, bon, je reviens ici, mon fils était petit, il était avec moi, mais il avait envie d'être avec son papa. Alors, nous sommes revenus et j'ai attendu la possibilité de travailler dans cette école. Finalement, ça m'a réussi parce que l'an passé, j'ai travaillé ici, mais de manière bénévole, enfin, ils me payaient deux heures d'anglais et 5 heures d'auxiliaire par semaine ! Mais je travaillais toute la journée !

C : Tu aidais le professeur qui avait la charge de l'école.

Cl : Oui ! Mais surtout, je voulais apprendre ce travail, dans une école comme celle-là, voir le travail de la direction. La fondation ne sait pas ce que c'est que le travail ici, aucune formation ne t'aide alors, je me suis dit : la seule façon d'apprendre ce travail, c'est de venir le faire avec quelqu'un et de manière bénévole. Moi, j'aime bien, bien faire mon travail. J'avais travaillé dans de grandes écoles en ville, mais ici, c'est un autre travail. Si j'étais restée chez moi en attendant le poste, j'aurais été totalement déconnectée de ce travail, de ce que j'aime faire. Cette année, j'ai la direction de cette école. Le professeur qui était ici voulait partir depuis longtemps, il est de Temuco, moi j'habite ici ! Enfin, il a la direction de la grosse école de Curraréhué et moi ici ! Il est resté ici trois ans. Avant lui, il y avait un autre professeur, Don Luis. Je lui avais demandé que, quand il demanderait son changement, il me prévienne pour que je puisse aller à la fondation, demander à nouveau ce poste. Mais en fait, il ne me l'a pas dit et en mars, à la rentrée des classes, je me suis rendue compte qu'il y avait un nouveau professeur qui n'avait pas tellement envie d'être là ! Alors, je suis quand même allée voir à la fondation, j'ai demandé à la chef : qu'est-ce qu'il manque dans mon curriculum pour je ne puisse pas travailler dans cette école ? Elle m'a dit non, il ne manque rien, la seule chose qui t'a manqué, c'est d'être là au bon moment ! C'est pour cela aussi que j'ai voulu travailler avec Daniel, comme ça, nous avons une bien meilleure relation et quand il a demandé son changement, j'ai pu aller à la fondation au bon moment ! Enfin, je suis là, après 15 ans d'attente ! J'adore cet endroit, j'ai ma famille, je suis très contente d'être là !

C : Si on revient un peu en arrière, quand tu étais enfant, tu vivais en ville ?

Cl : Oui ! Toujours, je ne connaissais pas du tout la campagne ! Rien du tout ! J'ai vécu en Argentine, dans une grande ville pas très loin de Buenos Aires, ensuite, je suis revenue à Temuco, jusqu'à ce que je vienne ici, ça fait 30 ans environ.

C : Pourquoi as-tu pris cette décision de venir ici ? Ma sœur avait un bébé, elle a dû venir ici pour travailler mais elle n'avait personne pour lui garder sa fille. Ma sœur était professeur. Moi, j'étais séparée de mon premier mari et j'avais deux fils, un de 5 ans et un de 7 ans, donc j'avais beaucoup de problèmes, surtout des problèmes d'argent, mes fils souffraient beaucoup parce que je n'avais rien pour payer, nous étions très pauvres. Et ma sœur voyant ma situation m'a dit : bon, je dois partir là-bas, qu'est-ce que tu en penses de venir avec moi, avec tes enfants, ma fille et nous nous aidons mutuellement ? Moi, j'ai été tout de suite d'accord, j'ai abandonné le travail que j'avais et voilà, je suis arrivée ici avec elle. Je ne savais pas du tout vers quoi j'allais, quelles personnes j'allais rencontrer, je n'avais aucune idée de

la campagne, je n'y étais jamais allée. Ma vision des mapuche était celle des mapuche de Temuco, une vision de gens à la peau noire, enfin comment te dire, une vision brute de chilien !! Quand nous sommes arrivés, il a fallu marcher et j'ai trouvé ce lieu très joli. J'ai vu que les gens attendaient la professeur pour l'accueillir, ça a attiré mon attention. Dans ces gens, il y avait mon futur mari ! Il m'a vue mais moi, je ne l'ai pas vu ! C'était un mercredi et les gens nous ont invité à un repas, mon mari jouait de la guitare et j'ai fait sa connaissance. Nous avons commencé à être amis et finalement, comme il m'a acceptée avec mes deux enfants, lui était célibataire et nous avons commencé une relation. Nous nous sommes mariés et voilà !

C : Comment es-tu rentrée en contact avec la communauté, grâce à ton mari ou seule ?

Cl : Seule, je suis quelqu'un de très sociable et j'ai tout de suite eu de bonnes relations avec les gens, ça a été facile. Je me souviendrai toujours, une dame est venue à la maison pour nous voir, ma sœur et moi, j'ai ouvert la porte et je l'ai reçue dehors, elle a été très gênée ! Alors, elle m'a invitée chez elle pour le goûter, elle nous a reçu chez elle et elle m'a dit, c'était une dame très directe, c'est comme cela qu'on reçoit les gens ici ! Alors, j'ai compris, je lui ai demandé de m'excuser, je lui ai expliqué que je n'étais pas habituée à cela, parce qu'en ville, tu ne fais pas entrer les gens chez toi ! Tu les reçois à l'extérieur ! J'ai réalisé que j'avais une culture complètement différente de la leur, j'ai été gênée de cette histoire ! Mon mari me disait : on va préparer le goûter pour X, on va préparer le maté pour Y, parce qu'il voyait que ce n'était pas dans mes habitudes ! Maintenant si, je me suis habituée, mais au début, ça m'a coûté !

C : Comment as-tu vécu l'enclavement de cette zone ?

Cl : Bon, aujourd'hui, ça s'est un peu amélioré parce qu'avant, il n'y avait qu'un seul bus par jour, il allait le matin à Pucon et revenait le soir. Donc, quand tu voulais acheter quelque chose, il fallait y aller toute la journée ! Avec ma sœur, nous n'avions pas de véhicule, du coup, nous étions totalement dépendantes du bus. Encore aujourd'hui, il y a un peu plus de bus, mais je dois aller à Pucon faire les courses. Ici, il y a un petit magasin mais qui est excessivement cher, je préfère attendre d'avoir beaucoup de choses à acheter et j'y vais. Mon mari est un peu comme un ermite, c'est moi qui vais en ville faire les courses ! Je reviens, je suis très chargée ! Mais, comme j'ai vécu seule avec mes fils, je suis habituée à faire les choses, à porter les charges !

C : Tu n'as rien trouvé difficile, dans ton adaptation à vie d'ici ?

Cl : Non, pas difficile, parce que, dans le fond, j'ai toujours aimé la vie simple. Par exemple, je n'ai jamais été élégante, j'ai toujours aimé les habits un peu hippies, parce que j'aime la simplicité ! C'est pour cela que je me suis sentie bien ici, dans ce lieu, avec les gens. Les gens ne sont pas si sauvages, ils ne sont pas comme le disent les gens de la ville à propos des paysans. Ils ne sont pas comme on les imagine, ils ne sont pas non plus ignorants, ils me surprennent souvent. Ce sont des gens qui se taisent, qui sont très réservés, mais s'ils acceptent de parler, que tu parles de sujets qui les intéressent, alors, tu es étonnée de tout ce qu'ils savent, de la manière dont ils pensent. L'an dernier, par exemple, un voisin d'en face a traversé la rivière et m'a parlé de la culture, du nouvel an mapuche. J'ai vraiment été surprise de la manière dont il a parlé de ça, comment il maîtrise tout ça et de tous ces savoirs. Maintenant que je connais mieux mes voisins, je comprends mieux leurs points de vue, je comprends aussi beaucoup mieux leurs silences. Parfois, ils sont silencieux parce qu'ils sont réservés, c'est tout. Franchement, quand je suis arrivée, je pensais que les paysans étaient des ignorants mais maintenant que je les connais, je sais que ce n'est pas vrai. Je fais des choses avec eux, je participe à l'animation de club des personnes âgées, ils m'ont demandé de faire le secrétariat, ça fait deux ans. J'ai accepté avec plaisir et je les ai aidés à faire des projets, je les ai mieux connus ainsi, comment ils sont en réalité. J'ai beaucoup aimé faire ce travail avec eux, les aider dans les projets. Aujourd'hui, je suis plus limitée en temps avec la responsabilité de l'école, mais je les aide quand même pour un projet pour avoir du matériel orthopédique. Comme ils sont tous âgés, ils se déplacent avec des cannes qui sont des bouts de bois ! Alors, nous avons fait un projet pour qu'ils bénéficient de matériel orthopédique correct. Non, les contacts avec eux, maintenant, c'est vraiment super bien. Je crois que maintenant, ils me voient comme faisant partie de leur communauté. Non, je n'ai ressenti aucun rejet de leur part. Mais je crois que ma situation d'être de l'extérieur est aussi un avantage parce que je ne suis pas dans les histoires. Je crois aussi que c'est une caractéristique de tous les chiliens : toutes les personnes qui viennent de l'extérieur sont bien acceptées, bien accueillies. Moi, j'essaie de faire le bien, je le dis aux gens : si je peux servir à quelque chose, je suis là. Il y a des choses sur lesquelles ils sont moins à l'aise : les choses administratives, ici, l'école est comme un service à la communauté. Parfois, les enfants aident aussi, quand il faut faire un papier, distribuer aux gens, les enfants participent.

C : Quand tu as commencé ton métier de professeur à Villarica, est-ce que tu avais cette idée que le professeur peut rendre service à la communauté ?

Cl : Non !

C : Quelle était ton identité professionnelle à tes débuts ?

Cl : Au début, la première chose dont je me suis rendue compte, c'est que tout ce que j'avais étudié ne me servait à rien, ne m'aidait pas à travailler. Je ne savais pas m'organiser, planifier de manière efficace, je ne savais pas utiliser les livres de classe ! Ce qu'on m'avait enseigné n'avait rien à voir avec la réalité du métier, avec la pratique. C'est comme aujourd'hui avec la direction d'école, qu'est-ce qu'il y a à faire, personne ne me l'a dit. Donc, à chaque fois, tu dois apprendre en faisant. J'avais de bons contacts avec les enfants, les enfants m'ont toujours bien aimée, ça m'a facilité les choses. Mais au début, ce qui a été aussi difficile, c'est que je me suis rendue compte que tu ne peux pas enseigner à tous les enfants de la même façon. Ce qui marche avec un ne marche pas avec l'autre. Alors, j'ai appris à chercher différentes manières d'enseigner, pour faire en sorte que chaque enfant te comprenne.

C : Quelqu'un t'a aidée dans cette recherche ?

Cl : Non, personne. Je fais cela, seule, seule ! J'ai essayé de me préoccuper de chaque enfant et avec le temps, de plus en plus. J'ai un fils qui a eu beaucoup de difficultés à apprendre à lire. En 1^{ère}, il n'a pas appris, en 2^{ème}, en 3^{ème} non plus, en 4^{ème}, j'ai dit au professeur : regardez, il va aller en 5^{ème} sans savoir lire ? Non, il n'ira en 5^{ème} que s'il sait lire. J'ai vu qu'aucun professeur ne lui prêtait attention, j'ai vu qu'aucun professeur n'allait réussir à lui apprendre quelque chose. J'en ai parlé à une amie et elle l'a pris tous les jours. Et comme ça, il a appris. Alors maintenant, en tant que professeur, ces enfants comme mon fils qui n'apprennent pas, je m'en occupe, j'essaie de les aider. Mais pour faire ce travail, personne ne t'aide. D'après le ministère de l'éducation, il n'y a aucun obstacle qui empêche un enfant d'apprendre. Maintenant, si tu as internet, tu peux chercher des outils pour ces enfants, moi, je cherche beaucoup sur internet.

C : Internet est un outil important pour toi ?

Cl : Oui, tu trouves toujours quelque chose qui te permet de faire face aux difficultés que tu rencontres. En plus comme avec mes enfants, j'ai dû rencontrer les psychologues ! Je leur demande maintenant des conseils ou des outils. J'ai fait une formation sur comment détecter certains problèmes des enfants et comment y faire face, avec quel matériel. Ce que

je trouve aussi très difficile quand un enfant a des problèmes, c'est de faire comprendre la situation aux parents. Si tu dis à des parents que leur enfant a besoin de psychologue, ils pensent que leur enfant est idiot. Ils préfèrent nier les problèmes. J'ai le cas cette année, j'ai profité des évaluations SIMCE : j'ai dit aux parents : je vais l'évaluer mais si les résultats disent qu'il a besoin de l'intervention de la psychopédagogue, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce que je peux contacter la psychopédagogue ? Les parents ont dit : non. C'est quelque chose qui te limite beaucoup. Il y a beaucoup de choses que tu ne peux pas faire pour l'enfant à cause de ce blocage des parents. Les parents se ferment, ils vivent très mal d'avoir un enfant différent, on ne peut pas dire qu'il a une déficience, rien, je ne peux rien dire. Alors, je leur ai parlé de la thérapie des fleurs de Bach et je leur ai dit qu'on pouvait faire quelque chose avec cela. J'ai acheté le traitement avec mon argent et je lui en donne à l'école du lundi au vendredi. Petit à petit, les choses s'améliorent avec lui, mais avec les parents non. J'ai dit aux parents qu'ils pouvaient aider cet enfant, mais ils ne le font pas. Et là-dessus, tu ne peux pas trop influencer. Dans mes 13 ans de travail comme enseignante, j'ai rencontré des cas où je pouvais aider les enfants, des enfants anxieux, agressifs qui sont devenus d'excellents élèves, des amours d'élèves ! Mais hélas, souvent ces enfants, quand ils changent de classe, ils perdent cette sécurité et ils redeviennent désordonnés, agressifs. Ils sont perdus après. Les professeurs ne sont pas toujours disposés à aider leurs élèves.

C : Dans ta propre vision de professeur, le rôle du professeur est avec les enfants en classe ?

Cl : Non, il faut toujours voir plus loin que ça. En fait, pour moi, le rôle de professeur, c'est d'aider, à qui que ce soit. Ce peut être l'enfant, les parents. Tout dépend de la confiance que les parents te font. Tu peux aller jusqu'où, eux, te laissent aller. Si tu vas trop loin, tu incommodes les gens.

C : Quand tu me parles de ce que tu fais avec le club des personnes âgées par exemple, de ton point de vue, c'est quelque chose que tu fais en tant que personne ou en tant que professeur ?

Cl : Je pense que c'est vraiment personnel.

C : Ce n'est pas le rôle du professeur rural ?

Cl : Non, pas du tout. Le rôle du professeur rural, c'est dans son école avec ses élèves. Je le fais parce que ça me plaît, pas du tout comme une obligation professionnelle ! C'est d'ailleurs quelque chose qui m'a posé problèmes avec mon mari, il trouvait que je consacrais trop de temps à cela. Je lui ai dit : tu ne peux pas m'empêcher de faire ce que j'aime et

d'aider les gens. Les personnes âgées sont des gens difficiles et satisfaire tout le monde est très compliqué. Une des dernières choses que j'ai faite : j'ai offert un repas, c'est moi qui ai acheté la nourriture et qui ai préparé. Personne ne m'a dit : tu dois faire cela ! Non ! Je le fais parce que ça me plaît ! Cela n'a pas convenu à mon mari ! Mais je lui ai dit que je voulais le faire, je me sens bien ainsi, en faisant cela ! C'est pareil dans les actions sociales : il y a un groupe sur la santé par exemple, un groupe d'indigènes, dans le centre social. Il faut qu'ils paient l'électricité : j'ai dit à la personne responsable du centre, je prends en charge l'électricité, c'est moi qui la paie. Mais tu ne le dis à personne. Je fais cela mais ça n'a rien à voir avec mon travail de professeur. Je le ferais de la même manière si je n'étais pas professeur. Je l'ai fait dès que je suis arrivée ici, sans être professeur ! Mais par contre, je ne l'ai jamais fait quand j'étais à Temuco. En ville, tu vis ta vie et pas plus. Personne ne se préoccupe de ce qui se passe chez le voisin.

C : Tu penses que les gens sont plus solidaires ici, à la campagne ?

Cl : Oui, ici, les gens vivent très isolés, mais quand ils se voient, je ne sais pas, enfin, moi, j'ai de l'affection pour ces gens.

C : Est-ce que tu penses que petit à petit, ta manière d'être professeur change ou bien, tu suis toujours le même chemin ?

Cl : Ce qui se poursuit, c'est que j'ai toujours cherché plus. Je ne reste jamais comme ça, sur ce que je sais faire, je cherche toujours à améliorer ce que je fais, à apprendre davantage, à innover.

C : Est-ce que ce que tu faisais, ce que tu savais faire dans des grosses écoles fonctionne ici ou est-ce que tu as dû changer des choses ?

Cl : De fait, si, il faut s'adapter ! Il y a des choses qu'il faut continuer, par rapport à ce que je faisais avant et des choses à changer. Ce sont les enfants qui te font changer : si tu veux obtenir des apprentissages, il faut t'adapter à ces enfants, à cette structure, à ce dont tu disposes et réclamer ce dont tu manques, lutter pour l'obtenir. Quand j'aurai fini de m'organiser ici, je souhaiterais me soumettre à une évaluation.

C : Par exemple avec la classe à cours multiples, comment as-tu fait pour t'adapter, quelles difficultés as-tu rencontrées ?

Cl : J'ai rencontré et je rencontre encore beaucoup de difficultés. Je ne parviens pas encore à bien m'organiser. Il faut que je réussisse cette année à faire cette planification, pas une planification pour faire un papier administratif, faire une planification qui m'aide, qui soit un

vrai outil pour moi, où je puisse articuler tous les niveaux. Pour l'instant, je fonctionne avec les livres du ministère, c'est ce qui m'aide. Les programmes sont sous forme digitale et ici, nous n'avons pas internet, il faut que j'aille à Curarréhué et pour l'instant, je n'ai pas pris le temps de les sortir. Je fais les planifications avec ce que j'ai, c'est-à-dire les livres. C'est vraiment un gros désavantage de ne pas avoir internet. Maintenant, avec toutes les ressources digitales, ça me manque beaucoup.

C : Les collègues du microcentro ne t'aident pas ?

Cl : Non, mais c'est moi qui doit la faire, c'est la pratique qui va m'aider à la faire. Je crois que c'est bon sur ce qui concerne les sciences sociales mais en mathématiques, c'est difficile, chaque niveau a des contenus différents et en classe il faut bien expliquer à chacun des niveaux. Tu ne t'assois jamais dans ces classes !

C : Est-ce que tu utilises l'entraide, le tutorat ?

Cl : Non, c'est mon rôle de faire cela. A quelques occasions si, je peux demander à un plus grand de m'aider pour des plus petits, mais au minimum. Ils ont tous leurs failles, à tous il manque quelque chose. Je ne peux pas donner une responsabilité à des filles de 5^{ième} ou 6^{ième}, parce qu'elles aussi ont besoin d'aide. Non, c'est moi qui fais la classe aux 6 cours. Et tous veulent que je sois avec eux. Alors, je dis toujours : je ne peux pas me répartir entre vous tous ! Il faut qu'ils s'habituent à ne pas avoir la professeur avec eux. Quand je suis avec un groupe, les autres m'appellent tout le temps : tia, tia ! Et j'ai du mal à me concentrer sur ce que j'explique. Je lutte tous les jours contre cela, en leur disant, non, je ne peux pas vous répondre, venir avec vous maintenant.

C : Comment trouves-tu les enfants, sont-ils différents de ceux des grosses écoles, ont-ils un comportement différent ?

Cl : Non, je ne les trouve pas différents. Ils sont dépendants de l'enseignant, ils savent beaucoup de choses, c'est sûr, mais tant que tu ne leur dis pas de faire les choses, ils ne les font pas. Ici, ils manquent de confiance en eux : par exemple en ville, les enfants vont les choses de manière plus autonome parce qu'ils sont sûrs de ce qu'ils sont en train de faire. Ici, ils ne sont jamais sûrs. Et du coup, ils ont besoin tout le temps de questionner pour vérifier ce qu'ils font. Il y a vraiment un problème d'auto estime. L'enfant dont je t'ai parlé qui a des problèmes, il est très lent en lecture mais il a une très bonne compréhension. Au début, il ne me parlait pas. Il m'appelait et ensuite, ça ne sortait pas ! Maintenant, il me raconte des tas de choses sur sa maison, ce qu'il connaît. Il le fait parce que je l'écoute.

C : Tu les laisses parler en classe de leur vie personnelle ?

Cl : Oui ! Pas tout le temps, mais si, je leur donne du temps pour cela. J'essaie de les écouter. Si on peut s'en servir en classe, ça arrive dans quelques cas, on le fait. Mais il y a aussi beaucoup de choses de leur vie que je ne maîtrise pas du tout ! Alors, je les questionne, ils m'apprennent beaucoup de choses. Et parfois, je dis, bon, nous allons chercher de l'information.

C : Tu tires beaucoup partie des savoirs des enfants, du territoire, de la culture locale ?

Cl : Oui ! La manipulatrice est également mapuche, il y a des tas de choses qu'elle me raconte et que je ne connaissais pas, j'apprends beaucoup avec elle.

C : Tous les élèves sont mapuche ?

Cl : Oui, tous. Mais ils ne parlent pas mapuzungun. Dans la communauté, il y a quelques personnes qui essaient de récupérer la culture mapuche et la langue, mais c'est difficile parce qu'il y eu beaucoup de discrimination vis-à-vis de cette culture. Mon mari se souvient qu'à l'école, quand ils prononçaient un mot mapuche, les professeurs les corrigeaient. Ils étaient obligés de parler espagnol. C'était très fort au moment de la dictature. Mais les gens ici, n'ont pas vécu la dictature comme nous en ville : tu vois ici, beaucoup de gens ont été pinochetistes par ignorance. Au début, ça m'a beaucoup choquée mais ensuite, j'ai compris qu'ils n'ont pas vu, pas entendu les choses comme nous. Ils étaient très isolés et comme ils manquaient de tout, ils n'ont pas cherché plus, ils ont cherché à moins souffrir en étant d'accord avec le gouvernement. Maintenant, ils ne le sont plus, bien sûr. C'est avec la télévision qu'ils ont compris les choses. La récupération est difficile parce qu'il n'y a plus grand monde qui parle la langue. J'ai demandé un « assessor cultural » pour enseigner la langue mapuche à l'école mais pour l'instant, j'attends la réponse de la fédération. Le professeur précédent, Daniel, était mapuche, il parlait bien et faisait les quatre heures obligatoires de « culture mapuche ». J'ai essayé d'apprendre avec lui, je sais des petites choses, mais pas assez pour enseigner.

C : Les parents des élèves sont paysans ?

Cl : Oui, tous. On peut vivre de l'agriculture ici.

C : De ton point de vue, ces gens sont pauvres ?

Cl : On ne peut pas parler de pauvreté. Ce n'est plus comme avant, les enfants ont des chaussures, des pantoufles pour l'école. Moi, je parle de pauvreté quand les enfants n'ont pas de chaussures.

C : Comment vois-tu l'avenir des enfants ?

Cl : Moi, je le dis toujours, il faut qu'ils continuent d'étudier aussi loin qu'ils le peuvent. S'ils ont de bonnes notes ici, ils pourront avoir les bourses pour les indigènes, mais seulement s'ils continuent à étudier. Il faut qu'ils profitent de ces aides. S'ils ont de bonnes notes en 6^{ième}, ils recevront un ordinateur en 7^{ième}. Moi, je fais tout pour qu'ils aient de bonnes notes pour qu'ils reçoivent leur ordinateur et qu'ils aient les aides de l'Etat. S'ils ne réussissent pas une évaluation, je la fais refaire.

C : S'ils continuent leurs études, vont-ils s'installer en ville, revenir ici ?

Cl : Je pense que ce n'est pas parce qu'ils vont étudier qu'ils ne vont pas revenir. Mais, c'est sûr qu'ici... je ne sais pas, je peux me tromper mais le seul avenir, il me semble, c'est le tourisme.

C : Il n'y a pas d'avenir dans la production agricole, je ne sais pas, des légumes biologiques pour satisfaire les touristes justement ?

Cl : Oui, ça pourrait ! Et puis aussi, tout ce qui est horticulture. Mais ici, la terre est fatiguée, elle ne produit plus comme elle produisait avant. Nous avons ce problème chez nous : nous avons dû faire beaucoup d'investissement pour améliorer la terre. Nous avons perdu beaucoup de pommes de terre par pourrissement. On nous a vendu de semences avec beaucoup de maladies. Et maintenant, ces maladies sont dans la terre. Il faut soigner la terre maintenant si on veut avoir de bonnes productions, sinon, on va tout perdre. Mais quand je dis que je veux que les enfants étudient, c'est en pensant aux enfants, je pense que ce sera une chance pour eux de partir parce qu'ici, ils devront se soumettre à cette vie de la campagne, c'est-à-dire travailler beaucoup et vivre de ce que te donnera la terre, c'est-à-dire très peu. Ce sera de la survie seulement. Cette campagne ne permet que de survivre. Et pour les filles, quel avenir, se marier, avoir un mari qui les fera travailler, qui dépensera l'argent en buvant...

C : Les enfants sont attachés à leur territoire, à leur campagne ?

Cl : Je ne sais pas, ils sont trop petits pour répondre. En fait, je ne sais pas, je n'ai jamais parlé de ça avec eux ! Mais je vois mon fils, il aide son père, il a beaucoup d'amour pour ce lieu. Il y a des jeunes qui partent pour étudier et qui ensuite sont désespérés loin d'ici et reviennent. Mon fils, quand on revient de quelque part, il dit toujours, ah, quelle est bonne, l'odeur de la campagne ! Mais la plupart du temps, ils partent pour étudier et ne reviennent pas. Ils ne reviennent que s'ils ont de grosses difficultés. Mais en fait, des jeunes du village, il

y en un qui a un métier sûr, il est marin, mais les autres... Beaucoup ont été bons élèves ici, jusqu'en 6^{ième}. Mais ensuite, ils sont perdus, ça ne marche pas pour eux. La fille de la manipulatrice a fait des études d'infirmière, elle serait bien revenue ici, mais il n'y a pas de travail d'infirmière ici. Il n'y a que des paysans. Il n'y a pas de dynamique de développement. Cette zone est considérée comme une zone de personnes âgées. Non, je crois que pour les élèves, il vaut mieux partir, connaître une autre vie, d'autres gens. Les jeunes qui sont revenus, je te dis, ils ne font rien, c'est l'alcoolisme qui les attend, ils travaillent un peu le bois, mais c'est tout. Si on voulait relancer l'agriculture, il faudrait beaucoup d'argent pour remettre le sol en état. Personne n'a d'argent pour cela.

C : Dans ta pratique d'enseignante, est-ce que tu utilises la nature, les arbres ? Est-ce que tu fais des projets ?

Cl : Pour le moment non. Le seul projet que j'ai, c'est une réflexion sur comment faire attention à l'environnement en réutilisant les déchets, en particulier les plastiques. Nous trions les déchets à l'école, entre ce qui est organique et ce qui ne l'est pas. Je fais aussi des ateliers de tricot et de crochet. Ce sont des choses qu'on partage avec la communauté : la semaine prochaine, nous allons faire une présentation à la communauté, il y aura aussi le médecin qui sera là. Nous ferons cela au centre social. Je ne veux pas démarrer beaucoup de projets en même temps. Je fais un petit projet, bien comme il faut et ensuite, je continuerai avec un autre.

C : Est-ce qu'il y a des parents qui ont une activité qu'ils pourraient montrer aux enfants ?

Cl : ça pourrait se faire, oui, mais ici... Si, il y a des parents qui ont des habiletés particulières si, mais bon, pour le moment, j'ai tellement de difficultés avec la direction, avec le multi-cours que je ne fais pas beaucoup de projets, nous verrons plus tard. Mais sur le principe, oui, je serais partante pour cela. Les élèves sont en train de faire un petit livre à partir des recherches sur comment s'est peuplé ce village : c'est une histoire très belle. Ils sont allés voir des personnes âgées qui connaissent l'histoire de la communauté. Ils doivent recopier toute cette histoire et faire le livre.

C : Est-ce que tu penses qu'à l'école rurale, nous avons plus de liberté ?

Cl : Oui, c'est sûr. Personne ne te fait pression pour avancer, avancer, réussir les évaluations SIMCE surtout. Avant, j'étais toujours obnubilée par ces évaluations. Ici, je ne sais pas si ça

va bien se passer mais j'essaie de faire avancer les élèves. Il y a normalement 6 h de maths par semaine. Si je ne les fais pas, personne ne me dit rien. Si je vois qu'un contenu est difficile, je peux utiliser l'heure d'art pour travailler ce contenu. Oui, de ce point de vue, j'ai plus de liberté. Dans les écoles en ville, tu dois montrer à chaque heure ce que font les enfants. Ici, personne ne m'impose cela, c'est moi qui décide ce qui me semble le plus important pour les enfants. Si c'est de renforcer les maths, je trouve que c'est plus important que de faire un petit dessin. Je vois quels sont les principaux besoins des enfants et j'organise le temps. Et de ce fait, je ne stresse pas les enfants.

C : Qu'est-ce qui se passe si tu ne fais pas tout le programme, si tu ne termines pas le livre ?

Cl : Je ne termine pas le livre, je ne fais pas tout ! Tu fais ce que l'enfant peut, qu'est-ce que tu peux faire d'autre ? Un enfant, qui est lent va à son rythme. Et tu ne peux pas donner plus de devoirs à la maison. Souvent, les devoirs à la maison, ça gêne les familles, parce que souvent, les parents ne comprennent pas ce qu'il faut faire. Ils ne sont pas préparés à aider leurs enfants. Donc c'est mieux de tout faire ici, à l'école. Mais si un enfant ne fait pas tout le programme, comme je les ai plusieurs années, c'est plus facile, il y a des choses qu'on peut reprendre les années suivantes. S'ils ne comprennent pas bien la division en 3^{ième}, nous le reprendrons en 4^{ième}. Si je vois qu'ils ne savent pas les tables de multiplication, ça ne sert à rien de faire la technique de la division. Alors, tous les jours, nous travaillons les tables de multiplication jusqu'à ce qu'ils les sachent. Dans le programme, on a laissé tomber la grammaire, tout est centré sur la compréhension. Moi, je pense que c'est très important qu'ils comprennent, mais la grammaire peut les aider alors, j'en fais un peu : c'est aussi ça, ma liberté ! Et puis aussi bien qu'il n'y a pas une didactique qui fonctionne pour tous les enfants, si on veut s'adapter à chacun, ça prend du temps ! Je crois que nous sommes trop centrés sur l'évaluation SIMCE. A chaque fois, ils regardent les résultats de SIMCE et font une réforme. C'est toujours la faute des professeurs. Non, moi, je ne vois pas les choses comme ça ! Tu as vu, ils ont fait une évaluation aux étudiants de pédagogie et personne n'a réussi : le niveau des professeurs est très faible. On cherche alors un coupable : l'université ! Je suis d'accord avec Fernando, quand il disait à la réunion du microcentro que la pratique, ça s'apprend. Comme je te l'ai dit, l'université ne t'enseigne que des choses qui ne t'aident pas à enseigner ! Il faut que les étudiants en pédagogie fassent beaucoup plus de pratique.

C : Est-ce que tu penses qu'il existe un métier : enseignant rural, avec ses compétences particulières et sa pratique particulière ?

Cl : Tu ne peux pas être le même enseignant quelque soit l'endroit, non, c'est impossible. Je ne sais pas si c'est vraiment un autre métier, mais c'est sûr que tu dois savoir t'adapter à l'environnement. Tu dois savoir changer, tu dois apprendre à connaître tes élèves et parler de choses qu'ils connaissent. Tu dois faire des choix dans le livre aussi et surtout, tu dois chercher toi-même des activités qui vont leur convenir. Mais à l'inverse, si tu te trompes en ville, les enfants vont te corriger car ils ont beaucoup de connaissances scolaires. Ici, non, les enfants ne te corrigeront pas si tu trompes, d'abord par respect, ensuite parce que leurs connaissances ne sont pas scolaires. Il faut donc être beaucoup plus préparé pour enseigner en ville qu'ici. Ici, c'est dans un sens plus facile. Tu peux avoir un niveau plus bas. Par contre ici, il faut plus savoir s'organiser.

C : Y a-t-il une part d'improvisation dans ton travail en classe ici ?

Cl : Dans quelques cas, oui ! C'est souvent au cours de la dernière heure de la journée. Je ne prends pas sur le temps de maths, langage ou sciences. Parfois, il y a des choses que tu dois traiter tout de suite parce que sinon, l'enfant va être inquiet toute la journée et ne va pas être attentif ou disponible pour les apprentissages. Nous donnons du temps si c'est nécessaire. Ce qui est très important pour eux, c'est d'enrichir leur vocabulaire, ils manquent vraiment de vocabulaire. Par contre si tu les interrogés sur leur environnement, ils savent beaucoup de choses. J'essaie de faire des activités qui leur permettent de se confronter à un public pour qu'ils arrivent à vaincre leur timidité. Et s'ils ont plus de vocabulaire, ce sera plus facile. Je leur fais faire des exposés : ils choisissent un animal et ils parlent sur cet animal, ils disent ce qu'ils savent : ils doivent parler devant toute la classe et tous le font. Il y a une maman qui est venue me dire que son fils était trop petit pour faire ça, mais je lui ai dit que non, qu'il fallait qu'il commence et que petit à petit, il allait progresser. Il faut qu'ils s'habituent à faire ça. Au début, ils voulaient lire mais tu as vu, je leur ai expliqué que ce n'est pas agréable à écouter et maintenant, ils ne lisent plus.

C : Est-ce qu'il y a une tradition de fêtes communes entre la communauté et l'école ? Est-ce que les enfants font un petit spectacle, une danse, une pièce de théâtre ?

Cl : Oui et ça leur plaît beaucoup. Pour la fête votive, nous préparons une petite pièce de théâtre, en éducation physique, nous avons fait une petite chose d'aérobic, nous faisons un défilé dans le village, nous invitons deux autres écoles du secteur, il y a un groupe de musiciens de Curarehué, un groupe folklorique, je prépare quelques danses folkloriques avec les élèves, il y a une jeune fille d'ici qui sait bien danser et qui m'aide. L'autre événement est

le nouvel an mapuche, en juin, mais là, la participation des enfants est moins importante parce que c'est une cérémonie. Elle se passe à l'école mais nous l'organisons en commun avec la communauté, c'est une cérémonie très religieuse. Les enfants sont spectateurs. L'ancien professeur, comme il était mapuche, il enseignait les rituels aux enfants. Mais c'est compliqué parce qu'il y a des parents évangélistes qui ne sont pas trop d'accord avec cette activité. Maintenant, tu as vu, nous faisons une rencontre de tous les élèves du microcentro pour ce nouvel an. Mais il faut que je voie si les parents seront d'accord pour laisser leurs enfants participer à ce regroupement. Chaque école doit préparer un petit numéro artistique. C'est ma première année, je ne connais pas bien encore la réaction des familles mais j'essaie. C'est sûr que j'ai l'intention d'ouvrir l'école et d'inviter le plus possible la communauté. Nous verrons comment ça marche. On ne peut pas faire d'énormes choses non plus parce que nous ne sommes pas très nombreux.

... Claudia me raconte comment elle a vécu des expériences malheureuses dans des écoles privées, à Villarica, elle ne s'entendait pas avec les chefs, elle a fait une dépression et a été suivie pendant un an par un psychiatre. Dans l'école en dessous de chez elle, pareil elle ne s'entendait pas avec ses collègues, elle est tombée malade. Elle est enfin contente dans cette école

C : L'équipe ne te manque pas, tu ne te sens pas un peu seule ?

Cl : Non, pas du tout, au microcentro, il y a une super ambiance. Je m'entends très bien avec la manipulatrice, nous discutons beaucoup. Je parle aussi avec les gens qui conduisent le fourgon de ramassage scolaire. Non, je ne me sens pas seule du tout.

Entretien Fernando

Araucania

Pas d'observation

L'école de Fernando se situe au bord de la route ce qui a beaucoup de conséquences : il bénéficie d'aides d'intervenants qui peuvent aller et venir en bus ; Toutes les réunions, les rassemblements se passent dans son école parce qu'elle est accessible.

C : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ton histoire, d'où tu es, ce que tu as connu comme école quand tu étais enfant ?

F : Je viens de la ville, je suis de Conception et j'ai étudié à l'université de Villarica. Mes oncles sont professeurs et j'ai toujours voulu faire ce métier, je crois que ça vient de là, de la famille. Mes frères aussi sont professeurs !

C : Tes parents ?

F : Non, pas mes parents.

C : Pourquoi tu es allé à Villarica pour étudier ?

F : Ma sœur aînée a étudié à l'université de Conception, c'était des études très longues et elle a préféré aller dans une université plus petite. Ensuite, elle s'est mariée et s'est installée par ci, du coup, je suis aussi allé à Villarica. Je pouvais habiter chez elle. Et de toute façon, les études ici sont moins chères qu'à Conception. Ensuite, pratiquement tous les professeurs qui sortent de l'université de Villarica vont débiter en milieu rural. Moi, j'aurais préféré aller en ville parce que je ne connaissais pas la campagne, je n'étais jamais allé à la campagne. Cela ne me plaisait pas du tout d'aller à la campagne. Mais en fait, ça m'a plu ! J'ai donc commencé à la campagne, j'y ai travaillé une dizaine d'années et ensuite, je suis parti travailler en ville, dans une école de 1000 élèves, j'y suis resté deux ans. Et j'ai décidé de revenir dans le secteur rural.

C : Comment s'est passée ta première expérience en école rurale ? C'était une classe unique ?

F : Oui, une classe unique. C'était une école très perdue, il fallait y aller à cheval, il n'y avait pas l'électricité, pas d'eau potable, pas de toilettes, c'était une vieille maison horrible, le professeur d'avant vivait là, elle avait des moutons, tout ça était dans la salle de classe, sur un vieux plancher en bois, il y avait environ 15 élèves.

C : Comment ça s'est passé alors, tes débuts de professeur ?

F : Au début, ça m'a beaucoup coûté, surtout cette diversité de niveaux, des 1^{ères} jusqu'en 6^{ème}, il y en avait de tous les niveaux, des tous petits, je ne voyais pas comment commencer à travailler. Ce qui m'a aussi beaucoup coûté, c'est toute la partie administrative, je ne savais rien là-dessus, je ne savais pas faire le cahier de présences, le cahier de classe, l'université ne nous apprend rien de tout cela.

C : Comment t'es-tu organisé avec le multi-cours ?

F : Pendant toute une année, j'ai essayé et je dois dire que non, je n'ai pas réussi à faire fonctionner la classe, non ! Je ne sais pas si les élèves ont appris quelque chose, je ne crois pas, je n'avais pas envie d'être là, en plus, je ne me sentais pas bien du tout. Je voulais juste m'en aller de cette école. J'étais totalement désespéré. L'école était loin, c'était difficile de venir à l'école, il n'y avait aucun véhicule, si tu ne trouvais pas de cheval, tu devais tout faire à pied, il y en avait pour 4 heures. C'était vraiment très difficile d'accès.

C : Tu avais un petit logement à l'école ?

F : A l'école, il y avait un petit couloir et deux pièces : la salle de classe et la chambre. Il y avait des latrines à l'extérieur, l'eau, tu devais aller la chercher à 50 m en contrebas. Non, c'était difficilement vivable, je ne voulais pas arrêter d'être professeur, ce n'est pas le métier qui ne me plaisait pas mais le lieu. Et puis, je ne voulais plus être seul. Ce n'est pas que je voulais aller en ville mais je voulais avoir deux ou trois collègues. Cette solitude, non ! Qu'est-ce que j'ai souffert, je pleurais tous les dimanches soirs quand il fallait repartir dans cette école ! Tu t'imagines, sortir de l'université et te retrouver dans ce lieu, il n'y avait pas un voisin aux alentours, personne !

C : Il n'y avait une communauté, un groupe de parents ?

F : Non, pas une communauté comme tu le vois ici. Il y avait une dame qui m'apportait du pain, mais elle n'était pas très aimable. Il y a une famille qui m'a invité à venir passer la fin de semaine, mais non, je n'en avais pas envie. Ensuite, je suis allé dans une autre école, rurale également, une classe unique, d'accès difficile également, c'était une école de la côte.

C : C'était une zone mapuche ?

F : Oui. La première, non, ce n'était pas une communauté mapuche. Dans cette seconde école, j'ai découvert réellement la pauvreté, une pauvreté terrible, beaucoup d'alcoolisme, tous les gens vivaient dans des rucas (des sortes de huttes), il n'y avait pas de maisons. Mais l'école était mieux, il y avait plus de confort, nous étions deux professeurs, ça n'a pas été difficile comme la précédente, non. J'y suis resté deux ans. Le fait d'être deux enseignants,

ça changeait tout, ça rendait les choses beaucoup plus faciles. J'avais les élèves de 1^{ères} jusqu'en 4^{ième} et ça m'a plu. Avec la communauté aussi, c'était différent. Nous faisons des choses ensemble, des jeux, des rifas pour gagner de l'argent, on avait un jardin à l'école, une serre, nous travaillions dans ce jardin avec les enfants et avec la communauté, c'était vraiment plus agréable.

C : Tu avais des activités sociales comme de l'alphabétisation ?

F : Non, mais s'il y avait des travaux à faire à l'école, on le faisait ensemble. On recevait à cette époque beaucoup d'aide alimentaire de qualité, du lait, de la farine. Tout ça arrivait à l'école. Ça venait des Etats – Unis.

C : Et avec les enfants, comment as-tu fait pour t'adapter à leur culture ? Est-ce que tu as changé des choses par rapport à ce que tu avais appris à l'université ?

F : D'abord, les enfants ne parlaient pas bien espagnol. C'était des enfants qui apprenaient très lentement en espagnol, alors, j'ai appris des mots en mapuche, j'ai essayé de mieux comprendre leur culture. Ce sont eux qui m'ont appris. Mais, comment dire, ce n'est pas du tout pour les discriminer, mais par rapport à des enfants chiliens, c'est sûr qu'il y a une différence !

C : Une différence de quel point de vue ?

F : Intellectuelle. C'est net.

C : C'est lié à la pauvreté tu crois ?

F : Non, je crois que c'est plus lié à la culture qu'à la pauvreté. Un enfant peut être d'une famille pauvre, être intelligent et que la famille s'occupe de ses études. Mais les enfants mapuches, étudier, ça leur coûte plus. Pas tous bien sûr et puis, il y a des familles où on les motive beaucoup à apprendre. Par exemple ici, j'y suis depuis 17 ans et si je fais une comparaison, les enfants chiliens sont devenus des professionnels, ils sont allés à l'université, quelques mapuche aussi, mais beaucoup moins. C'est surtout une question de la motivation de la famille pour qu'ils étudient. Si, il y en a quelques-uns qui s'en sortent, mais ce ne sont pas des mapuches mapuches, ils sont mélangés : ils ont un nom chilien. La culture mapuche, c'est plus cultiver la terre. Enfin, je ne sais pas. Par exemple, ici, il y a des parents qui sont employés dans l'exploitation agricole comme ouvrier agricole, ils ont un revenu minimum. Mais les enfants sont toujours impeccables, dans leur uniforme, bien peignés, bien propres, ils ne se salissent pas. Et ce sont des élèves excellents, pourtant, les parents n'ont vraiment pas beaucoup d'argent. Les enfants mapuches, ceux qui ont un nom

mapuche, ils aiment jouer dans la terre, grimper aux arbres, ils ramassent des branches, font des huttes, se mettent dedans dans la terre. Ils aiment être dans la terre.

C : Ils ont des savoirs locaux, spécifiquement mapuche ?

F : Sur la nature, oui, c'est sûr, ils savent beaucoup plus de choses que les autres, tout ce qui est en relation avec la terre, les arbres, la médecine traditionnelle, ce sont des choses qu'ils savent de chez eux, des choses qu'on leur apprend quand ils sont tous petits. Mais hélas, l'éducation chilienne ne se préoccupe pas de ça, on n'éduque pas pour ça. L'éducation chilienne, c'est la langue espagnole, les mathématiques, on doit les préparer à l'épreuve SIMCE et cette épreuve regarde les connaissances des élèves en 4^{ième}. Ces épreuves ne font pas de différences entre un enfant mapuche ou un enfant chilien. C'est une épreuve standard, pour les enfants urbains, ruraux, chiliens, mapuches et même si les enfants mapuches ont des connaissances beaucoup plus importantes sur plein de choses, sur la nature, sur leur culture, sur la tradition, ce n'est pas évalué avec les épreuves SIMCE. Non, ces épreuves SIMCE, ce n'est pas une bonne chose. Et tous ces livres de classe qui arrivent à l'école, ils parlent du métro de Santiago, des grandes routes, autoroutes, tu vois, ils parlent des mall, comment veux-tu qu'un enfant mapuche d'ici connaisse un mall ?

C : Mais tu es obligé d'utiliser le livre ou bien tu peux faire des choses qui soient plus adaptées à tes élèves ?

F : Oui, bien sûr que tu peux.

C : Tu as une liberté curriculaire ?

F : Oui. Il y a des contenus que je peux bien adapter : par exemple, en langage, il y a une partie sur les légendes : je travaille sur des légendes mapuches. Dans l'atelier théâtre, on travaille sur des légendes mapuches. Vraiment, leur culture, je la respecte. Le 24 juin, nous allons célébrer le nouvel an mapuche avec toutes les écoles du microcentro. Nous allons faire des jeux mapuches, un repas traditionnel, des danses. Mais hélas, ce ne sont que quelques dates, pas plus. Tout le reste de l'année, on ne peut pas travailler sur la culture mapuche comme cela. Ce qu'il y a aussi, c'est que les mapuches d'aujourd'hui, par exemple ceux du secteur d'ici, ne cherchent pas à préserver leurs traditions. Il y a beaucoup de tourisme ici, beaucoup de « gringos » qui viennent ici, à Pucon. Alors, les parents tirent parti de ce tourisme. Ils abandonnent l'agriculture, l'élevage et investissent dans le tourisme. Avant, ils circulaient à cheval, maintenant, ils ont des camionnettes. Toute l'activité se concentre de décembre à mars et ensuite, plus rien. Les parents font beaucoup d'artisanat,

de la cuisine traditionnelle, certains vendent aussi quelques poissons qu'ils pêchent dans la rivière ici, quelques légumes du jardin, de la laine, ça oui, ça se vend beaucoup, la laine.

C : Ils ne produisent plus d'agriculture, même pour eux ?

F : Si, chacun a son terrain, sa maison et toutes les maisons ont l'électricité, l'eau potable et la télévision, toutes ! Du coup les centres d'intérêts des enfants changent avec la TV mais quand même ils préfèrent la nature. Si je dis, allez, on va à la rivière, ils sautent de joie ! Quand ils font des textes, des poésies, ils parlent des arbres, des feuilles...

C : En étant seul ici, tu peux profiter d'un peu de liberté non ? Comment tu tires parti de cette liberté ?

F : Oui, c'est sûr que j'ai plus de liberté, j'essaie surtout de donner aux enfants envie d'apprendre, d'étudier. C'est dans ce sens que je tire parti de cette liberté. Je peux également choisir le moment où il me semble que l'enfant est dans de bonnes dispositions pour apprendre pour lui faire faire des choses plus difficiles. Par exemple, si un enfant arrive à l'école pas très bien réveillé... Je crois que la journée de classe pour un enfant est très longue. Je pense qu'il y a au moins deux heures dans la journée où le travail ne donne pas de résultats. Ici, on a la souplesse de s'adapter, c'est cette structure qui permet cela. En ville, c'est l'heure du sport, tu fais sport. Ici, non, je n'ai pas d'installations, de gymnase. S'il pleut, on ne fait pas de sport. Par contre, un jour de beau temps, on en fait beaucoup plus. Bien sûr, on pourrait me dire : tu ne respectes pas ton emploi du temps ! J'essaie de leur montrer aussi autre chose que ce qu'ils ont ici : par exemple à Pucon, il y a une place avec des jeux, des balançoires. Je les amène là, ils adorent ça ! Je les amène au cinéma également, nous sommes allés à Valdivia pour qu'ils connaissent la mer. Tu aurais vu, quand ils sont arrivés sur la plage à Valdivia, ils n'en revenaient pas ! Ils ont goûté l'eau qui était salée ! Nous sommes allés voir l'escalier mécanique dans le mall, ils ne savaient pas comment monter dessus ! J'ai plus de liberté pour faire des sorties avec les enfants et ils en ont vraiment besoin, ils connaissent toujours la même chose : bien sûr, ils peuvent faire du sport en grimant aux arbres, en sautant dans l'herbe, mais c'est bien aussi, de voir autre chose. Ce n'est pas dans le programme tout cela, mais j'ai la liberté d'organiser ce qui me semble utile pour eux.

C : Il y a des parties du programme que tu n'abordes pas avec les enfants parce que tu juges que c'est inadapté : tu te donnes cette liberté là, également ?

F : Le problème est le suivant : le niveau d'apprentissage des élèves que j'ai est très loin de celui qui est exigé dans le programme. Ces enfants ont un apprentissage très lent. En plus, ils ne font pas les deux années de maternelle. Ils découvrent l'école en 1^{ière}. Il leur manque de savoir tenir un crayon, de savoir rester tranquille à l'école, écouter, tout ce qui est l'attitude d'un élève. Il faut d'abord qu'ils apprennent tout cela. Ce processus dure environ quatre mois. Alors comment veux-tu que j'atteigne les objectifs de fin de 1^{ère} ? Ça se fait en deuxième année ! Pour faciliter l'apprentissage de la lecture, il y a un programme spécialement pour les communautés mapuches, il y a un professeur qui vient quelques heures par semaines, seulement pour apprendre aux enfants à lire. J'ai postulé à un programme qu'ils m'ont envoyé par courrier et j'ai été accepté. Ils m'ont envoyé cette professeur. Elle vient deux fois par semaine. Elle leur apprend à lire avec une méthode syllabique. Les enfants ont moins de difficultés avec les maths qu'avec la langue.

C : Les parents à la maison parlent espagnol ou mapuzungun ?

F : Les deux je crois, mais ils ont très peu de vocabulaire et surtout, ils ne lisent pas. Ils n'ont pas de journaux, de choses écrites. Ce n'est pas une préoccupation réelle des familles que les enfants sachent lire. Dans d'autres familles, en ville par exemple, les parents sont très attentifs à la lecture de leurs enfants, ils vont à l'école, ils sont exigeants. C'est beaucoup mais ici, ça nous manque un peu, la motivation et l'aide des parents. Bon, on dit que les professeurs, toujours, rejettent la faute sur les parents ! Mais c'est sûr que le rôle des parents dans l'apprentissage est très important. Donc, tout ça fait que nous sommes toujours en retard sur le programme. Mais je suis convaincu que les enfants qui font leur scolarité ici et qui vont en 7^{ième} dans une école urbaine seront mieux préparés que n'importe quels enfants de la ville. Parce que ma mission, c'est celle-là : préparer les enfants pendant 6 ans à la poursuite d'études. Je l'explique toujours aux parents : si les enfants vont dans une grosse école et qu'ils n'apprennent pas à lire en même temps que tout le monde, ils seront définitivement perdus. Ici, non. J'ai 6 ans devant moi et en 6 ans, on y arrivera ! Je n'ai jamais eu d'élèves en échec en 7^{ième}.

C : Quelles sont tes ambitions pour les enfants ?

F : Mais qu'ils continuent leurs études !

C : Quel genre d'études, avec quels objectifs ?

F : Hélas, ça veut forcément dire partir d'ici, parce qu'ici, il n'y a rien à faire. Il faut qu'ils aillent à l'université à Temuco. Là bas, il y a toutes les universités.

C : Mais après leurs études ?

F : Ils ne vont pas tous à l'université, il y en a qui restent ici, à Pucon, qui étudient l'hôtellerie, pisciculture, agriculture et qui travaillent ensuite dans les entreprises comme techniciens. La plupart de mes élèves deviennent des professionnels, des techniciens, des professeurs, des ingénieurs, des vétérinaires. Mais ils ne reviennent pas vivre ici, parce qu'avec la terre qu'il y a ici, personne ne peut vivre. Ce n'est pas de la bonne terre, il y a beaucoup de pierres, c'est de la terre volcanique. Et puis les propriétés sont petites, deux ou trois hectares, pas plus. Et puis, les gens vendent les terrains pour faire des résidences secondaires pour des étrangers, avec des piscines. Les seuls secteurs dans lesquels il y a du travail, c'est le tourisme et la pêche. C'est très différent de la zone centrale du Chili. Là, il y a de l'agriculture possible, mais ici, non. Tu ne peux pas devenir agriculteur professionnel, tu ne peux pas en vivre. En plus, le climat est dur, il y a beaucoup de jours de gel, ici, c'est la forêt et rien de plus. C'est pour ça que les gens développent l'artisanat. Mais la saison de vente est courte, de novembre à mars et c'est tout. Il y a aussi beaucoup de fond de vallées ici, là, les gens font de l'élevage, il y a des laiteries, mais c'est tout petit également, un deux hectares.

C : Mais qui sont les propriétaires de ces « fonds » ?

F : Ce sont des étrangers, des allemands, des polonais. Non, ici, ça ne peut être que de la production en complément d'un autre revenu, pas pour en vivre. Beaucoup de gens font cela, ils travaillent par exemple dans la construction et en plus, ils produisent sur leur terre un petit peu pour survivre.

C : Est-ce que tu penses qu'en tant que professeur rural, tu as un rôle de développement local ou bien, est-ce que tu penses que ton rôle se limite à l'intérieur de ta salle de classe ?

F : Je pense que le rôle du professeur rural s'exerce à l'intérieur de la salle de classe et hors de la salle de classe. Parce que, depuis 17 ans que je suis là, disons que les premières années où j'ai travaillé ici, je faisais beaucoup de choses avec les gens du secteur. Par exemple, nous avons travaillé pour avoir l'eau potable, l'électricité, j'étais président du comité, oui, c'était beaucoup de travail. Aujourd'hui, ils n'ont pas les mêmes besoins, ils sont plus autonomes. Quand je suis arrivé ici, il n'y avait rien, il n'y avait pas toutes ces constructions, cette route, elle n'était pas goudronnée, c'était un chemin en terre. Si, j'ai beaucoup travaillé avec les gens, mais aujourd'hui, les gens ont les aides indigènes du gouvernement, ils reçoivent beaucoup d'aides, ça fait beaucoup d'argent en fait. Et ils utilisent cet argent pour leur communauté. Ils font leurs projets sans moi maintenant. Ils ont accès à Internet. Avec la

route, il y a beaucoup de gens qui viennent pour aider, par exemple, des ingénieurs agronomes, des vétérinaires, des comptables, tous pour les aider dans leurs projets. Donc le professeur n'a plus ce rôle social, en tous les cas dans ce secteur. Dans un autre secteur, ça pourrait être différent. Moi, si on me demande de l'aide, j'aide, sinon, je n'aide pas. Ils sont plus autonomes, et ils ne m'invitent plus beaucoup à leurs réunions ou à leurs fêtes. Petit à petit, je suis de plus en plus à l'intérieur de l'école et de moins en moins à l'extérieur, avec la communauté. Le problème qu'il y a ici, c'est qu'avec l'autre école municipale, 50% des parents sont « apoderados » de cette école-ci et les autres 50% sont « apoderados » de cette autre école. Et entre les 2, c'est assez conflictuel ! Du coup, il ne se passe plus grand-chose pour cette école, les gens ne font plus rien. Et les mapuches ont souvent beaucoup de conflits entre eux. Ici, nous avons une communauté très difficile. C'est pour cela aussi que je m'éloigne. Je ne suis pas de ces professeurs qui vont jouer avec les parents ou qui vont chez les gens. Non, si je suis invité, je n'y vais pas. Si quelqu'un vient à l'école pour quoi que ce soit, bien sûr, je vais l'accueillir, l'écouter. Si on me demande l'école pour une réunion, je suis toujours d'accord, l'école est toujours ouverte, jamais je ne ferme l'école. Si quelqu'un vient parce qu'il a besoin d'internet ou besoin d'aide pour un peu d'informatique, bien sûr, je vais aider, quoi que ce soit. Mais ce sont eux qui viennent, jamais, je vais aller chez eux.

C : Tu ne vas pas non plus chez les élèves ?

F : Parfois, quand il n'y a pas le ramassage, je le fais, alors, je discute avec les mamans, je les salue, comment ça va, mais pas plus. Mais quand elles viennent à l'école, si, on discute.

C : Où est-ce que tu habites actuellement ?

F : J'habite à Pucon. Je fais le voyage tous les jours, je mets 7 minutes ! C'est tout près.

C : Si tu analyses ta vie professionnelle, depuis le premier jour jusqu'à aujourd'hui, qu'est-ce qui a changé dans ta manière de travailler, de penser ton métier ?

F : Je pense d'abord que je ne me suis pas trompé de métier. Vraiment, ça m'a plu et ça me plaît. *Beaucoup d'émotion...* J'ai beaucoup d'émotion à évoquer cela : je n'aurais pas pu faire autre chose. Tout le temps, à l'école, chez moi, je pense à mes élèves, comment m'organiser mieux pour que mes élèves apprennent mieux. Tout le temps, je pense à l'école, à l'école ! Et si je devais choisir à nouveau, je choisirais ce métier de professeur. Je me suis arrêté, je suis parti travailler pour des assurances à Concepción. Je l'ai fait pour des raisons économiques. Mais au bout de 6 mois, j'ai dit non, ce n'est pas pour moi. J'ai gagné beaucoup d'argent avec ça mais non, ce métier de professeur me « remplit », j'aime ça, je

suis toujours en train de chercher, ça, ce sera bien pour l'école, ça, ça va me servir, je parle avec d'autres professeurs : qu'est-ce que tu utilises comme matériel, je discute avec tous les professeurs, c'est toute ma vie : les élèves, l'école !

C : Dans ta manière d'enseigner, est-ce qu'il y a des choses qui ont changées ?

F : Quand j'ai commencé, ça n'a pas été très agréable mais c'est l'expérience qui te fait changer. Par exemple au début, je pensais qu'ils étaient tous pareils, je pensais qu'il fallait que je prépare un seul matériel ou un seul guide ! « Para todo igual ! », mais en fait, non ! Il faut prendre en compte chaque enfant. Chaque enfant est différent. Je crois que c'est ça qui m'a changé, c'est de connaître chaque élève. J'ai travaillé dans une grosse école, avec 45 élèves, je ne les connaissais pas tous. Je passais près de chacun d'eux, pas plus ! Je faisais cours de langue, je faisais mon cours et c'est tout. Mais qu'est-ce qui se passe avec les classes uniques, les petites classes, tu connais chacun d'eux et tu connais la manière de penser de chacun d'eux parce que, toute la journée, tu es avec eux. Je me sens un peu comme leur père, je sais quelles sont à chacun leurs aptitudes, leurs qualités, leurs difficultés. Tout ça m'a beaucoup servi à changer de méthode, à faire plus individuel, à penser à l'apprentissage de chacun. Et ça a aussi changé ma manière d'utiliser le programme. Je sais qu'il y a des choses du programme que les enfants ne pourront pas faire, je sais que ça ne leur servira à rien. Mes collègues me parlent de sciences naturelles, d'histoire. Mais si un enfant ne sait pas lire, il faut chercher des chemins, des documents ou les faire. Je n'utilise pas 100% des livres du ministère. J'avance en fonction des élèves que j'ai, pas en fonction des livres que j'ai. Il faut s'adapter au rythme des enfants aussi, si un est un peu plus lent. Avant, je préparais pour les 45 élèves et c'est tout. Maintenant, j'ai compris qu'il faut s'adapter à chacun des enfants. Je m'en sers aussi pour parler avec les parents du choix de l'école pour la 7^{ième}. Je connais bien les enfants et je sais dans quelle école ils seront bien, dans quelle école ils seront perdus. J'en parle avec les parents. Il y a des écoles qui ne sont pas adaptées à des enfants ruraux. Je pense que, plus que savoir enseigner, savoir organiser la classe, ma question, c'est comment prendre cet enfant pour qu'il apprenne ? Et l'organisation de ma classe change par rapport à ça : parfois, je fais des groupes par niveau, parfois, je fais des groupes avec ceux qui savent et ceux qui ne savent moins, parfois je fais des groupes par âge, parfois, je mélange les âges, voilà, c'est comme cela que je gère ma classe.

C : Tu utilises beaucoup l'entraide ?

F : Oui, beaucoup ! Il ya des filles qui sont « bonnes pour aider ». Les 6^{èmes} de manière générale, aident bien. Le métier est plus facile qu'avant également, tu peux faire des photocopies, tu as beaucoup de matériel. Donc, pour moi, l'important, c'est connaître l'élève. Quand j'avais ma classe de 45 élèves, il y en avait 20 qui savaient lire, pas les autres. Ici, ils lisent tous.

C : C'est une chance pour les enfants, en fait, de venir dans une école comme celle-ci, non ?

F : Oui, bien sûr ! Pour un enfant de la campagne, c'est l'école qui lui faut. Quand on ferme une école rurale comme celle-là, une classe unique, c'est la communauté qu'on tue. Notre pays est devenu le pays de la compétition. En 4^{ième}, on commence à préparer l'entrée à l'université ! Dans une école comme celle-là, non, l'enfant va faire sa scolarité sans cette compétition. Les enfants d'ici n'ont pas l'argent pour aller dans les grandes universités. Ils doivent apprendre autre chose. C'est pour cela que je te disais que je ne me suis pas trompé dans le choix de mon métier. J'aime cette manière de travailler, sans cet esprit de compétition, avec ces enfants ruraux. Quand j'ai fait mes études, mes amis faisaient des études de médecine, d'ingénieur, ils me disaient : fais comme nous, ne fais pas professeur ! Moi, je leur disais : si, c'est ça que je veux faire ! Non, je n'ai aucun regret d'avoir fait ce choix. J'aime bien cette vie avec les élèves, je déjeune avec eux, je mange avec eux, c'est toute une vie que nous partageons. J'ai bientôt l'âge de la retraite, je sens bien que je n'ai plus la vitalité que j'avais avant. Je ne veux pas dire que j'en ai assez, mais je sens que je suis un peu fatigué. Et puis, dans ces écoles, tu travailles mais personne ne te dit si tu travailles bien, personne ne me dit si ce que fais, ça marche ou pas. J'ai l'impression que ça marche mais c'est tout ! Un peu de reconnaissance, ça me manque. Aux élèves, on renvoie de la reconnaissance, on les félicite, on leur donne une bonne note. Mais pour nous, rien, chacun travaille un peu isolé.

C : Le microcentro ne t'aide pas, par rapport à ce sentiment d'isolement ?

F : Si, le microcentro m'aide, mais comment dire, nous essayons de nous entraider mais il n'y a pas 100% d'aide ! Disons qu'il ne se fait pas ce qu'on devrait y faire. L'an dernier, on a travaillé sur la planification, on a échangé des documents, c'était bien, mais en fait, il y en a toujours un qui doit partir, un qui ne peut pas venir. C'est bien, le microcentro pour discuter, en ce sens, oui, ça aide.

C : Aujourd'hui, ton projet est de rester dans cette école jusqu'à ta retraite ?

F : Oui, tant que c'est possible, je reste là. J'ai la possibilité d'aller en ville, j'ai la mention religion, histoire-géographie, éducation physique, mais je préfère beaucoup la classe unique.

C : Est-ce que tu accepterais de travailler dans une école rurale municipale, qui n'aurait pas la mission d'évangéliser ?

F : Oui, ça ne me dérangerait pas. La mission d'évangéliser s'est perdue, c'est un reste de la colonisation espagnole. Actuellement, j'ai la plupart de mes élèves qui sont évangélistes, ils ne sont pas catholiques. Je pourrais aussi travailler dans une école à deux classes, ça irait encore, mais pas plus. En fait, ce qui compte pour moi le plus, c'est le milieu rural, la manière d'être des gens, des enfants. Ils sont affectueux, ils viennent te voir le matin, oui, c'est surtout la manière d'être des enfants qui me plaît.

C : Plus que celle des parents ?

F : Oui, beaucoup plus ! Les réunions se passent bien également, les relations avec les parents sont bonnes ! Mais les enfants !

C : Tu n'aimerais pas vivre à la campagne ?

F : Si, ça me plaît !

C : Pourtant, tu vis à Pucon !

F : C'est que je n'ai pas d'argent pour construire une maison ici. J'ai acheté une parcelle de terrain ici, en contre bas de l'école et je vais construire une maison pour vivre ici. Tu vois, tout cet environnement, ces arbres, c'est moi qui les ai plantés avec les élèves, je ne savais rien des arbres, je me suis beaucoup renseigné sur les arbres natifs d'ici, sur la flore et la faune d'ici, j'ai fait des sorties avec les élèves, ils m'ont appris beaucoup de choses. Je ne savais absolument rien. Les élèves m'ont expliqué les fêtes religieuses mapuches, il faut le comprendre pour pouvoir enseigner ici.

C : Cela ne te gêne pas de vivre dans une communauté mapuche ?

F : Non, je n'ai aucun problème avec la communauté. Quand je t'ai parlé de différences, ce n'était pas du tout une discrimination, c'est seulement un problème d'éducation. Le problème, c'est que la culture est différente. Je pense que, sincèrement, dans une communauté mapuche, il devrait y avoir un professeur mapuche. Ce serait bien mieux, quelqu'un qui connaît la langue, qui connaît les traditions, qui connaît la manière d'être. C'est vraiment une culture très différente. On voit ça très bien avec les jeux des enfants, ils ramassent des branches, ils font des « rucas », les filles font comme si elles faisaient la cuisine dans la « ruca » et surtout, ils aiment être dehors, avec le froid, avec la pluie, ils

rentrent en classe mouillés, boueux, mais ça ne fait rien, ça ne les dérange pas. Ils sont gentils, affectueux, respectueux aussi. Oui, ça me plaira de vivre par ici, je vais faire ma maison et je mourrai ici !

La communauté a changé, quand je suis arrivé, il y avait quelques familles natives d'ici et pas plus. Maintenant, c'est différent, il y a beaucoup de gens d'ailleurs, tu vois, toutes ces maisons, ce sont des gens d'ailleurs avec beaucoup d'argent, des véhicules. Les enfants vont en classe à Pucon, dans des écoles privées, ces gens ne participent pas du tout à la vie de la communauté. Ceux qui participent à la vie de la communauté sont les plus anciens. La communauté devient de plus en plus petite. De plus en plus d'enfants vont à l'école à Pucon et quittent ou quitteront la communauté. Avant, tous les enfants de la communauté venaient dans cette école, on faisait beaucoup de choses ensemble, avec toute la communauté. Maintenant, la communauté a bien changé, il y a quand même certains de mes anciens élèves qui sont revenus vivre ici et qui tiennent à ce que leurs enfants viennent dans cette école. Cela, c'est très gratifiant ! Tu as vu, j'ai une petite élève de 4 ans, je l'ai acceptée et les parents étaient contents parce qu'ils savent qu'ici, il ne va rien lui arriver, je suis avec eux toute la journée. Il y a des gens qui préfèrent l'école rurale, pas tous ces transports, ça leur plaît que ce soit sur place. Et ils voient que les enfants sont beaucoup plus libres, ils jouent dehors, ils ont de l'espace, on n'exige pas d'uniformes, ils viennent comme ils sont. Le problème pour la petite de 4 ans, c'est que je n'ai pas de matériel spécifique pour elle et je ne peux pas en acheter parce que normalement, on ne prend pas les enfants si jeunes. Pour les sorties, on n'a pas tellement d'argent non plus, on fait des fêtes, des repas, des lotos pour gagner de l'argent. Mais c'est compliqué parce que pour gagner de l'argent, tu dois vendre des boissons. J'ai fait ça à peu près trois ans, quand je suis arrivé, mais j'ai arrêté de vendre de l'alcool pour gagner de l'argent à l'école ! Heureusement que maintenant, le ministère donne plus de subventions, on ne fait plus tout cela. Tu avais tous les pères d'élèves ivres à l'école, non ! On ne peut pas faire ça. Comment tu vas éradiquer l'alcoolisme si tu gagnes de l'argent pour l'école en vendant de l'alcool ! Et si tu ne vends pas d'alcool, personne ne vient ! Maintenant, tu fais une lettre pour demander de l'argent et voilà, tu reçois les subventions. C'est vraiment bien. Ces subventions ont aussi changé beaucoup de choses dans notre manière de travailler. Mais l'argent, ça ne fait pas l'éducation, il faut l'expérience pour savoir bien utiliser cet argent. Il y a six niveaux, ça fait six sortes de matériel différentes, il y a des choses communes, l'art plastique, la technologie,

ils font tous la même chose. En poésie aussi, les plus petits la lisent, les plus grands l'écrivent...

...

On parle de SIMCE

F : J'ai des très bons résultats avec les épreuves SIMCE mais comme c'est une classe unique, les résultats ne sont pas officiellement publiés et du coup, on ne reconnaît pas la valeur pédagogique de ce type d'école. Pour moi, c'est important, ça me donne un repère. Je l'explique à la communauté également, c'est important qu'ils sachent que c'est une école où on réussit des épreuves nationales. Je fais ça parce que je voudrais que l'école continue à vivre, qu'elle ne perde pas d'élèves, au contraire, qu'elle grossisse un peu. Mais il ne faut pas non plus qu'il y en ait trop parce qu'avec cette structure en classe unique, on ne peut pas gérer un trop gros groupe. Il faut qu'on se maintienne, pas plus. Entre 15 et 20, c'est bien. Pas plus. En ce moment, j'ai 19 élèves. J'en avais 21 au début de l'année, l'an dernier, j'en avais 26 et avant, 35 élèves. Et j'étais tout seul. Ça faisait énormément de travail ! Non, je préfère autour de 20 et pas plus ! Mais minimum 15, sinon, ça ne va pas non plus !

C : Tu ne crains pas la fermeture de l'école !

F : Si, j'en ai peur parce qu'ils sont en train de construire une école un peu plus haut, une grosse école de trois étages, ce sera une école « complète », ce sera une école municipale et je pense que les parents vont inscrire leurs enfants dans cette nouvelle école. En la construisant, ils pensaient bien à la fermeture de cette école ici. Ils pensent récupérer 30 enfants de cette communauté. Moi, je ne pourrai pas lutter contre cela. C'est dommage que tout cela se perde, la cuisine familiale, le repas ensemble, tout ça, ce sera fini, il y aura un système de plateau. Ici, s'il y a un élève qui ne se sent pas bien, je demande à la manipulatrice de lui faire une tisane, je lui apporte, je me préoccupe de chacun d'entre eux. Cela non plus, ça n'existera plus. L'année dernière, il y a un élève qui est tombé d'un arbre, il s'est cassé la jambe, je l'ai amené à Temuco, ensuite, j'ai amené la mère à Temuco.

Entretien Jorge,

Araucania

Jorge habite sur place depuis longtemps, sa femme est manipulatrice de l'école. Son fils est un élève, mais il a d'autres enfants plus grands.

J : Ici, personne de la fondation ne se soucie de ce qu'il y a ou de ce qu'il n'y a pas. Par exemple, le bois, je l'achète moi-même.

C : Tu ne le demandes pas aux parents ?

J : Non, avant, on le demandait, mais aujourd'hui, je ne le demande plus parce que je vois qu'ils n'en ont pas non plus. Moi, je gagne un peu plus qu'eux, alors, je l'achète moi-même. En plus, il y a mon fils dans la classe, donc c'est un peu normal. Mais ce qui m'indigne, c'est que la fondation, elle, reçoit de l'argent de l'Etat. Ce sont eux qui reçoivent l'argent pour cette école. Et la seule chose qu'ils font ensuite, c'est payer l'enseignant. Mais tout le reste, aller chercher les enfants, acheter du bois, acheter des choses utiles pour l'école, ça, ils ne le font pas.

C : Cependant, tu préfères rester un professeur de la fondation plutôt qu'un enseignant de la municipalité ? Tu n'aurais pas envie de changer ?

J : Non, parce qu'à la municipalité, tu dépends beaucoup du maire. C'est-à-dire, la fondation, par exemple, est à Temuco et d'une certaine manière, ils nous laissent tranquille. Nous avons aussi une certaine forme de sécurité, ils ne vont pas nous renvoyer. Si tu travailles à la municipalité, le maire peut te renvoyer, te changer comme il veut. Il n'y a pas de stabilité, pas de sécurité. Ici par exemple, dans une école qui est un peu plus bas, tous les ans, ils changent de professeur. Et parfois même au milieu de l'année. Donc, les enfants ne parviennent pas à te connaître, les enseignants sont comme des machines, les enfants doivent connaître leur enseignant, c'est une relation affective. S'il change tous les ans... De ce point de vue là, je suis plus content avec la fondation. Mais ce qui est certain, c'est que la fondation devrait se préoccuper beaucoup plus des écoles. Moi, ça fait 28 ans que je suis là, j'ai beaucoup d'affection pour les enfants, je suis comme leur deuxième père. Eux peuvent dire : on ferme l'école et l'école fermera. Ça voudra dire que tous les jours, les enfants, même petits devront aller à Catripulli, ils perdront une demi-heure, une heure...

C : Quel est ton point de vue sur l'école rurale, sur ce type d'école multi-niveaux, qu'est-ce que tu penses de ce type d'organisation ?

J : C'est difficile, par exemple, faire classe à six niveaux, c'est compliqué pour le professeur. Mais il se passe quelque chose dont je me suis rendu compte depuis 28 ans : comme on enseigne à tous les niveaux et que tous les enfants sont là en même temps, les enfants de 1^{ère} apprennent des choses qu'on enseigne aux 3^{ème}, 4^{ème}. Du coup, quand ils arrivent dans ces cours, ils disent : ah oui, ça, je le sais ! Du coup, ça te fait une petite aide. Mais il y a surtout des difficultés. Quand ils sont peu nombreux, comme à l'école là, ils sont 7 enfants, ils bénéficient d'une éducation complètement personnalisée, tu vas auprès d'un, tu l'aides dans son travail, puis tu vas près d'un autre, puis un autre. Dans les grandes écoles qui n'ont qu'un niveau par classe, il y a 35 élèves par classe, le professeur dicte son cours. Si un élève a des questions, il ne demandera pas. Les élèves un peu timides ne poseront pas de questions. Si un élève apprend plus vite qu'un autre, parfait, très bien. En plus, les professeurs de la ville ont un directeur, qui va voir s'il accomplit sa tâche. Mais le problème est qu'il y a de plus en plus d'objectifs et qu'il y a donc de plus en plus de choses à faire. Je ne crois pas qu'en faisant tout cela, on enseigne comme on devrait enseigner à un enfant.

C : Une chose importante pour mon travail : c'est de savoir où tu as passé ton enfance, ce que tu as connu comme école en tant qu'élève, est-ce que tu connaissais l'école rurale ?

J : Non, j'ai grandi dans la ville de Temuco, pas dans la partie rurale, mais j'ai toujours aimé la campagne.

C : Comment connaissais-tu la campagne, tu as des grands parents ruraux ?

J : Oui, mes grands parents du côté maternel, eux vivaient à la campagne. Et à toutes les vacances d'été, je disais à mes parents : je veux aller à la campagne. Toutes les fois ! Et, quand après mes études, j'ai été professeur...

C : Pourquoi as-tu choisi d'être professeur ?

J : Quand j'étais jeune et qu'on me demandait ce que je voulais faire : footballeur, c'était ça que j'aimais. J'étais passionné de foot, je jouais beaucoup, mais mes parents disaient : non, tu dois faire des études. Et donc, j'ai étudié ! Ce sont mes parents qui ont insisté pour que j'aille à l'université et que j'étudie pour être professeur. Mais moi, je n'étais pas très sûr de ce choix, je n'étais pas sûr que c'était ça qui allait me plaire. Moi, c'était le foot. Bon, je suis allé à l'université, pas très convaincu, mais mes parents étaient assez autoritaires et il n'y

avait pas de discussion possible, surtout à propos du foot. Donc, j'ai fait ça et la première école où je suis allé était celle de XXX

C : Pendant que tu faisais tes études, quelle idée avais-tu, aller dans une école rurale ?

J : Non, je pensais être professeur, pas du tout professeur rural, je n'y avais pas pensé. Mais quand j'ai eu l'opportunité, je suis allé à la fondation et ils font toujours comme ça : quand quelqu'un est nouvellement reçu, ils l'envoient dans l'école la plus éloignée, la plus isolée. J'y suis allé et bien loin de me sentir mal, ça s'est super bien passé, ça m'a beaucoup plu, j'ai été enchanté des enfants de la campagne, qui sont des personnes tellement « belles », ils sont tellement affectueux, bien éduqués, très respectueux, j'ai adoré cette manière d'être et j'ai adoré cette vie presque « sauvage », ça n'a pas été difficile. A la fin de la semaine, au début, je retournais à la maison de mes parents, j'étais très jeune et puis petit à petit, je suis resté en fin de semaine, je suis rentré de moins en moins, parce que je faisais ma vie à la campagne avec les gens de là, jouant au football !

C : Le foot t'a aidé à t'intégrer à la communauté ?

J : Oui !

C : Tu faisais d'autres choses avec eux ?

J : Non, seulement le foot, parce que je n'ai jamais aimé aller à des fêtes.

C : Tu as eu l'impression qu'il y avait une culture particulière, que les enfants avaient une autre culture que celle que tu connaissais ?

J : Oui, c'est une manière de vivre différente. Pendant mes études, j'avais fait des stages dans de grandes écoles, avec 500 élèves, j'ai vu des collègues qui souffraient du manque de respect des élèves et j'ai vu la différence à la campagne. Les gens sont très respectueux, pas seulement avec le professeur, mais aussi entre eux. Il n'y avait pas de discussions violentes, ils étaient très pacifiques. Les gens étaient très gentils, ils m'apportaient tout le temps des sacs de châtaignes, de pignons, des fruits. Les gens étaient très affectueux. Mais il y a des différences notoires entre les communautés. Par exemple, la première communauté où j'ai travaillé était très généreuse, pour m'amener des choses, faire des petits cadeaux. Dans une autre communauté, ils ne m'amenaient rien mais ils m'invitaient tout le temps ! Mes compagnons de l'université, mes amis de Temuco me disaient : comment tu fais pour aller comme ça à la campagne, tu vas te perdre là-bas et je leur expliquais que non, que j'étais très heureux à la campagne, très heureux avec les gens de la campagne. Ils me disaient de me rapprocher, de travailler dans une école plus près de Temuco et moi je disais : je suis

heureux là où je suis ! Et c'est encore vrai, ici, à Rinconada, je suis très heureux ! Avec le temps, ces amis se sont rendu compte que, eux aussi, ils auraient aimé aller dans une zone rurale. Ils l'ont découvert très tard. Moi, je l'ai toujours su ! Depuis tant d'années, j'ai eu beaucoup de possibilités d'aller en ville, mais je ne l'ai jamais choisi.

C : Est-ce que tu peux me dire ce qui te plaît spécialement dans le milieu rural ?

J : Principalement la nature, la tranquillité, les gens, c'est tout un ensemble de choses. Les gens, ça leur coûte un peu de se mettre en relation avec les autres, mais ils sont comme ça. Pour moi, c'est bien. Leur manière d'être, enfin je ne sais pas.... Je crois que je suis né comme ça ! La plupart des gens naissent avec le désir de vivre en ville, de profiter de tout un tas de choses. Moi, non, ça m'est égal de perdre des choses.

C : Quand tu as commencé à travailler en école rurale, quelles étaient tes valeurs, quelle représentation de ton métier avais-tu ?

J : Il y a des choses qui te viennent de ta famille, par exemple, la responsabilité. En fait, ça a été des coïncidences. J'ai été dans quatre écoles et toutes plus ou moins à la même distance à pied. Quand j'ai commencé, avec la pluie, ma mère me disait : comment tu vas faire, n'y va pas ! Si, je voulais y aller. C'est important cette rigueur. L'école commence à 9h, les enfants doivent être là à 9h. Moi non plus, je ne dois pas être en retard. Je savais qu'il fallait que je prenne le bus, ensuite que je marche, que j'allais arriver tout mouillé, qu'il fallait que je change d'habits et que je sois à l'heure devant les élèves. C'était un sacrifice, mais pour quelqu'un qui aime cette profession, c'est normal. Jamais je me suis plaint : quel temps, quel climat... non, je savais ce que je devais faire. C'est pareil avec mes élèves, cette responsabilité, ça s'enseigne : je leur enseigne les maths, la langue, tout, mais surtout un comportement : que la personne soit bonne, respectueuse et d'abord, que la personne soit humaine ! Parce que ça va lui servir pour toujours. Bien sûr, c'est important les maths et tout, mais la partie de l'être humain est très importante. Qu'est-ce que ça peut faire qu'un enfant soit très bon en maths s'il est grossier, s'il n'est pas respectueux. Moi, j'ai toujours fait comme cela, je prends beaucoup en compte la partie « humaine », la formation de bonnes habitudes, tout cela. Ça n'a pas toujours été facile, en particulier avec mes enfants qui sont nés ici, ils leur manquaient des loisirs, des distractions. Mais pour moi, ça n'a aucune importance, on est heureux ici. Enfin, c'est peut être très égoïste : moi, je suis heureux ici, dans cette profession ! C'est sûr que c'est un problème que les inscriptions baissent, qu'il y ait peu d'enfants. Ma peur, c'est que s'ils ferment l'école, je sois obligé de

m'en aller en ville. Pour moi, ça serait très difficile, pour moi, c'est naturel de travailler à la campagne. Il faudrait que je change tout !

C : A propos de ton point de vue sur le métier de professeur rural : tu me parles de toute la partie éducation mais est-ce que tu crois, par exemple que tu as un rôle de développement local ?

J : Oui, je crois que oui ! Par l'école ! Quand je suis arrivé ici, les enfants étudiaient jusqu'à la 6^{ième}. Et ils n'allaient pas plus loin parce qu'ici, il fallait qu'ils aillent à l'internat et ça, les parents ne le voulaient pas. J'ai travaillé avec les parents, bien sûr, ça ne s'est pas passé du jour au lendemain, mais petit à petit, les parents ont accepté qu'ils aillent jusqu'à la 8^{ième}. C'était très long parce que, accepter ça, c'était changer la culture, la manière de penser des gens. Et comme ça, à l'intérieur de leur propre culture, ils ont changé des choses. Donc, les enfants sont allés jusqu'en 8^{ième}. Après cela, il s'est passé encore beaucoup d'années pour les convaincre qu'ils aillent au collège. Aujourd'hui, quasiment tous mes élèves et je le dis avec assez de fierté, terminent le collège. Et aussi, avec beaucoup de fierté, je dis que certains sont allés à l'université et sont des professionnels. C'est un travail continu avec la famille, avec les enfants, pour leur montrer qu'ils sont importants. Parce que le niveau social des familles est relativement bas et c'est très difficile d'élever leur auto-estime. C'est super compliqué. Si un père dit : tu vas à l'école jusqu'en 6^{ième} et pas plus, pourquoi tu étudierais davantage ? Lutter contre ça est très difficile. Obtenir qu'ils aillent jusqu'à la fin du collège a été un travail très long. En tous les cas, c'est compliqué de faire comprendre aux gens que l'éducation est très importante.

C : Au-delà de ton travail dans l'école, avec les enfants et les parents, est-ce que tu fais des choses comme par exemple, des projets d'électrification, des projets de développement local, qui n'ont pas directement à voir avec l'éducation ?

J : Oui, il y a un certain temps, nous avons fait ça, nous nous sommes engagés dans le projet d'amener l'eau potable, je ne pouvais pas aller à toutes les réunions parce qu'ils les faisaient souvent sur des heures de classe. Les gens viennent aussi pour des papiers, quand ils ont des demandes à faire et comme nous sommes la seule école, nous étions les seuls à avoir une machine à écrire, je le faisais.

C : Quand tu dis que les enfants doivent étudier, tu le penses comme une manière pour l'enfant de se développer ou tu le penses pour le territoire, pour avoir plus de gens éduqués, de professionnels ?

J : Franchement, je n'ai jamais pensé si c'était important que ces enfants reviennent pour aider leur communauté. Non. Pour moi, le plus important, c'est que l'enfant se développe, qu'il sorte du sous développement économique, culturel, sortir de là. Mais le fondement principal, pour moi, c'est que l'enfant puisse se développer en tant que personne. Et s'il arrive que l'enfant souhaite revenir ici, c'est assez naturel qu'un enfant souhaite revenir dans sa communauté pour montrer ce qu'il est devenu. Mais hélas, souvent, c'est la communauté qui n'est pas prête à recevoir cet enfant. Je m'explique : par exemple, si un enfant veut étudier, je ne sais pas, une profession, quelle qu'elle soit, il ne peut pas le réaliser ici, il doit partir. Mais rien ne se fait sans amour, sans affection, moi, je connais toutes les familles, j'ai de l'estime pour eux, j'aime toutes ces personnes. Ces enfants, c'est comme s'ils faisaient partie de ma famille. S'ils vont de l'avant, je me sens fier comme professeur.

C : Que penses-tu de l'avenir de ce milieu rural ? Quel développement te paraît possible, un développement agricole, des paysans plus éduqués qui vont développer des micro-entreprises, comment vois-tu l'avenir de ce territoire ?

J : Je crois que, mais je suis très contradictoire, je lutte pour que les personnes ne vendent pas leur terre, ne vendent pas leur lieu. Je pense que les gens commettent une erreur de quitter la campagne pour aller en ville, mais je pense qu'ils le font par ignorance. Je parle d'ignorance parce qu'ils croient que la vie sera beaucoup plus facile en ville et je ne suis pas d'accord avec cette idée. Toutes les choses basiques sont à portée de main à la campagne et je crois que la finalité, c'est éduquer les personnes pour qu'elles puissent se développer ici, développer des activités, mais il ne faut pas abandonner la campagne. Je le dis aux enfants : où est-ce que vous aimeriez aller, qu'est-ce qui vous plairait ? Et tous me disent : aller à l'université. Moi, je leur dis : ceux qui iront, c'est bien mais au Chili, il faut des gens pour travailler à la campagne, on ne peut pas tous vivre en ville ! Tu vois si toutes les universités étaient gratuites, imagine le Chili rempli de gens avec des professions, mais sans travail ! Je crois qu'il faudrait que les jeunes aient le droit de choisir, aller à l'université mais aussi se réaliser dans d'autres voies que l'université. Pas uniquement être des professionnels mais aussi être des techniciens, se spécialiser dans quelque chose qui correspond au lieu dans lequel ils sont. Par exemple, ici, il y a de la pisciculture, c'est possible de développer cette activité : un jeune pourrait étudier l'aquaculture, une chose comme cela. Et cela, ça manque.

C : Pour toi, un paysan n'est pas un professionnel ?

J : Je pense que, être professionnel, c'est avoir un titre.

C : Les paysans n'ont pas de titre mais ont beaucoup de savoirs, non ?

J : Oui, c'est logique mais être professionnel, c'est avoir une profession. Les gens qui vivent ici, pour moi, ce sont ceux qui étudient à l'université ou dans un institut, ce sont eux, les professionnels. Pour moi, il y a une chose plus élevée, plus importante, c'est le savoir. Ceux qui savent beaucoup de choses, qui n'ont pas de titre, qui ne sont pas professionnels, mais ils sont savants. Moi, j'ai un titre, je suis un professionnel, je suis allé à l'université mais les gens d'ici m'ont appris beaucoup de choses que je ne savais pas. Moi, j'ai de choses à enseigner mais eux aussi, ont beaucoup de choses à enseigner à leurs enfants. Il faut qu'il y ait du respect pour les choses qui viennent des gens qui travaillent à la campagne, par exemple pour le travail du bois. Il y a des gens qui sont venus dans la communauté, je pense à une histoire, il y a plusieurs années : cette personne était technicien agricole. Il voulait faire de l'agriculture avec la communauté et avec l'école. Il a dit : ici, nous allons semer telle et telle chose. Voilà, nous avons reçu les ordres de cette personne qui était un professionnel ! Et les gens ont dit : ça ne va pas marcher, pour telle et telle raison : trop de neige, trop d'humidité ici. Bon enfin, nous avons semé quand même et nous n'avons rien récolté !

C : Tous ces savoirs, de la nature, de l'agriculture, tous ces savoirs faire, est-ce que les enfants possèdent ces savoirs ? Est-ce qu'il y a une sorte de transmission de ces savoirs à l'intérieur de la famille ? Est-ce que tu peux tirer partie de ces savoirs dans ton travail à l'école ?

J : Oui, bien sûr. Un exemple et il y en a beaucoup : l'autre jour, on travaillait sur les mesures : mesures de longueur, de masse, etc.... Les enfants devaient trouver des réponses à des questions comme la différence entre des mètres carrés et des mètres cubes. Du coup, pour les aider à comprendre, j'ai utilisé du bois, des arbres, des plantations, des coupes de bois. Actuellement, les gens de la communauté veulent faire une serre et semer dans la serre. Mon épouse est impliquée dans cette organisation. Moi, j'ai demandé qu'ils fassent la serre ici, à l'école. Cette serre va servir à planter des arbres natifs et pouvoir les vendre. J'ai demandé que ça se fasse ici pour que les enfants apprennent tout le processus : c'est pour cela que ça m'a plu.

C : Tu utilises les initiatives de la communauté pour l'école, pour l'apprentissage des enfants ?

J : Oui, c'est ça. Il y a quelques années, ici, il y avait un projet : les gens ici, travaillent le bois et font de la sylviculture. Avec l'ancien microcentro, nous avons pensé que nous pouvions faire un projet pour utiliser toutes les chutes de bois quand on fait une table, un meuble et avoir les machines pour les décorer: c'était un très beau projet. C'est ce qui s'est passé. Ici, nous avons fait un atelier. Mais, ce qui s'est passé, hélas, le projet n'a pas fonctionné, parce que la fondation ne nous a pas donné d'argent et nous n'avons pas pu le faire. Il y a des gens ici et Maria également, qui savent faire du crochet. Tous les ans, elles apprennent aux enfants à faire du crochet. Une autre année également, est venue une personne qui a enseigné aux enfants à tisser, toute une année. Mais il y a toujours la question économique, il y a quelques personnes qui font les choses gratuitement, mais il faut les chercher ! Donc il y a beaucoup de choses que, hélas, nous ne pouvons pas faire parce que nous n'avons pas d'argent pour payer les gens. Ce n'est pas parce que je ne le veux pas !

C : Si tu regardes ta vie professionnelle, depuis tes débuts en école rurale, quelles sont les choses que tu as changées dans ta pratique, dans tes valeurs...

J : C'est l'expérience qui te fait changer ! Petit à petit, tu abandonnes certaines choses, tu en incorpores d'autres. Au début, je pensais que j'étais auto-suffisant : moi, moi, moi ! Je ne permettais pas que quiconque se mêle de ma classe, c'était moi ! Mais avec le temps, je me suis rendu compte que des choses qui avaient beaucoup de valeur pouvaient avoir lieu, qui étaient bien pour les enfants. Alors, petit à petit, je me suis ouvert à ce que les élèves aient la possibilité de pouvoir interagir avec d'autres personnes, que ce soient des gens de la communauté, ou d'autres personnes. Par exemple, il y a une personne qui vient tous les mercredis enseigner l'art. Les enfants se sentent heureux à faire ça. Oui, c'est une chose importante, de voir que chacun a ses propres limites et qu'il y a des gens qui peuvent t'aider, même de l'intérieur de la communauté. D'autres choses ont changé : avant, j'étais très rigide, parce que l'éducation ici, est très rigide, parce que j'avais beaucoup d'élèves, 35 à 40 élèves. Donc, pour diriger un groupe comme cela, il fallait être très sérieux. Je ne riais jamais avec les élèves. Avec le temps, je me suis rendu compte que les élèves ont besoin de beaucoup plus qu'un professeur rigide, ils ont besoin de quelqu'un de proche. Cela, je l'ai appris avec le temps. Aujourd'hui, les enfants m'embrassent, mais avant, ça ne se serait pas passé ! Autre temps, autre manière de penser !

C : Avec les familles, il y a des choses que tu as changées également ?

J : Oui, avec les familles également. Je ne vais pas beaucoup dans les maisons. Je n'y suis jamais allé. C'est un principe de justice : si tu as des affinités avec une famille, ensuite, tu ne peux pas être juste. J'ai vécu cela, une famille qui m'invitait, c'était très agréable d'être avec eux, mais je me suis rendu compte que je ne portais pas la même attention sur l'enfant de cette famille, j'ai vu aussi que les gens ne savaient pas gérer cette confiance. C'est compliqué, quand tu vis dans une communauté, tu peux faire ce que tu veux de ta vie mais toute la communauté regarde comment tu vis, à qui tu parles. Tu ne peux pas commettre d'erreurs avec la communauté. Alors, à la fin, j'ai renoncé à l'amitié, je reste chez moi, parce que sinon, ça coûtera aux enfants.

C : Tu es assez seul avec ta famille de ce fait, non ?

J : Je n'ai pas d'amis.

C : Cela ne te gêne pas ?

J : Si, parfois. Mais c'est ainsi, la vie d'un professeur, si tu as des amis dans la communauté, tu crées des envies, des jalousies. Les gens parlent : pourquoi il est avec eux, pourquoi il n'est pas avec cet autre ! A la fin, tu ne vas avec personne. Mais par contre, quand tu rencontres les gens, c'est très chaleureux, tout le monde te parle. Maria, mon épouse, elle sort, mais elle sort seule.

C : Tu as des amis, toi, Maria ?

M : Des amies, je ne sais pas mais des personnes pour parler, pour faire des choses, oui !

C : Que penses-tu du système multigrade ? Comment tu tires profit du multi-niveau dans ta pratique ?

J : C'est comme une sorte de parrainage, les enfants qui savent lire, lisent des contes aux plus petits. Oui, il y a des choses comme cela qui se font dans ma classe. Je faisais davantage quand j'avais plus d'élèves. C'est un outil très fort pour l'élève. Il prend très au sérieux son rôle, il aide les plus petits, mais l'année dernière, je n'avais que 4 élèves, pas plus. Donc, je ne faisais qu'un seul groupe, je pouvais m'occuper de tout le monde. Cette année, avec 7 élèves, on peut faire plus de choses, mais c'est très limitant quand tu as peu d'élèves. C'est très limitant également sur l'aspect social. Mais tu as vu, ils participent bien, on fête tous les anniversaires, on invite du monde, ça aide sur la partie sociale. Mais c'est vrai que c'est important que les élèves voient qu'ils peuvent aider leurs copains. Pour certains enfants, c'est naturel, pour d'autres, hum, c'est plus difficile.

C : Tu utilises les livres du ministère ?

J : Complètement ! Je les utilise et j'y incorpore certaines choses, comme des guides. Il y a une contradiction : avant, on n'utilisait quasiment pas les livres, comme une aide et pas plus. On avait beaucoup de discussions là-dessus dans le microcentro. Et tu sais, moi, je disais toujours, moi, j'utilise le livre parce qu'avec le livre, je m'organise mieux. C'est plus facile pour la planification. Maintenant que j'ai le matériel, je rajoute certaines vidéos, d'autres outils informatiques, voilà, j'utilise tout ça. On pourrait en parler des heures de l'éducation, non ! Quand on se rencontre, deux profs, on se met à parler et s'il y a d'autres personnes, elles s'ennuient !

C : Les enfants mangent à la cantine, il y a un réfectoire ?

J : Oui, il y a un réfectoire. Mais l'année dernière, comme ils étaient peu nombreux, ils mangeaient ici, à la maison. Mais tu vois, cette année, il y a 7 élèves. Et comme l'année dernière, ils étaient 4, la fondation n'envoie de la nourriture que pour 4. Pourtant, je leur ai signalé plusieurs fois le changement. Dans une autre école, ils en ont trop parce qu'ils ont moins d'élèves que l'année dernière, alors, ils me donnent des rations en plus. C'est pareil avec les cahiers, ils viennent de l'Etat, mais il se passe la même chose qu'avec l'alimentation, mon fils, par exemple, comme fils de professeur, ne reçoit ni nourriture, ni cahier, ni aucun outil scolaire. Donc, j'ai reçu des cahiers pour trois et c'est tout. C'est pareil, on s'est arrangé entre école, là où il y en a trop, ils me les ont donnés. Et pour ce qui manque, quand je vais à Temuco ou à Pucon, j'achète ce qui manque, avec l'argent de la SEP.

C : Normalement, l'argent de la SEP ne doit pas servir à acheter des cahiers ?

J : Tu ne fais pas ce que tu veux avec cet argent. Mais s'il s'agit de matériel, tu peux le faire. Tu achètes, ensuite tu leur envoies le ticket de caisse et s'ils te le refusent, tu dois payer. Mais ils ne l'ont pas refusé parce que quand tu as du matériel pour 3 quand tu as 7 élèves, ils ne peuvent rien dire. Il faut que tous les enfants aient la même chose. Mais la fondation ne manque pas d'argent. Par exemple, il y a une fille à côté qui va dans une école plus grande de la fondation : elle a un fourgon qui vient la chercher, l'école ne manque pas de combustible : c'est un choix de la fondation. Enfin tout ça n'a pas beaucoup d'importance, nous n'avons pas beaucoup d'argent mais toute l'affection que te donnent les enfants, ça n'a pas de prix. Avec Maria, nous formons une petite entreprise : je vais chercher les enfants à 8h le matin, pendant ce temps, Maria leur prépare le petit déjeuner, elle fait du feu dans la salle de classe. Maria est également professeur mais elle ne travaille pas comme professeur mais comme manipulatrice pour rester avec moi ! Cette année, avec la SEP, je voudrais

l'incorporer comme assistante, quelques heures par semaine. Mais malgré tous les plans, tous les projets que j'ai écrit, ils m'ont donné très peu avec la SEP ! Parce qu'il n'y a que 7 élèves. Alors, je ne sais pas ce que je vais faire.

Entretien Juan Carlos

Araucania, 50 ans

Juan Carlos n'a pas accepté que je vienne dans sa classe, il a accepté que je fasse un entretien chez sa mère.

Il est en plus d'enseignant, propriétaire d'une petite boutique d'artisanat mapuche qu'il souhaite développer.

C : Est-ce que tu peux m'expliquer comment petit à petit est née ton envie de devenir professeur ?

JC : D'une part, je n'avais pas beaucoup d'idées et ensuite, je n'avais pas beaucoup de points. Donc, la seule possibilité que j'avais pour continuer mes études ici, dans le sud, était d'aller à l'université catholique.

C : Toute ta famille est du sud, de cette partie du Chili ?

JC : Mon père est originaire d'ici. Pour des raisons de travail, nous avons dû partir à Santiago, donc nous avons vécu à Santiago, ensuite, mes parents sont revenus ici.

C : Toi aussi, tu avais envie de revenir ici ?

JC : Oui, bien sûr, toute ma famille est ici, mes grands parents, la vie à Santiago était très rapide, ça ne me plaisait pas. Ici, on a plus de temps.

C : Où est-ce que tu as fait tes études ?

JC : Ici, à Villarica. J'ai suivi le cursus de pédagogie.

C : Ici, on parlait à l'université de ruralité, d'école rurale ?

JC : Non, jamais. Tout était théorique, sur le papier, rien n'était pratique.

C : Et ensuite ?

JC : Ensuite, j'ai trouvé du travail à Santiago jusqu'en 1997, dans une école urbaine, nous étions 60 collègues, il y avait des élèves de maternelle jusqu'à la fin du collège.

JC : Comment s'est passée cette expérience, ça t'a plu, cette grande école ?

JC : Non ! Tout était impersonnel, tu faisais ce qu'on te disait : ce que disait le chef UTP. Tu ne pouvais pas faire ce que tu voulais faire. Tu dois te conformer au profil de l'école.

C : Et ensuite ?

JC : J'ai d'abord travaillé dans une entreprise pendant 7 ans, parce que le salaire de professeur était trop mauvais. Ce n'était pas suffisant pour vivre.

C : C'était une entreprise de quoi ?

JC : D'emballage, à Santiago. Ensuite, je suis venu par ici. Quand je suis revenu, j'ai vu que l'éducation n'avait pas du tout changé, qu'ici, tout était arriéré, beaucoup plus arriéré qu'à Santiago.

C : De quel point de vue dis-tu arriéré ?

JC : A l'école, rien n'était planifié. Chaque jour, les gens font travailler les enfants dans les livres mais sans planifier, sans évaluer. Personne ne va vérifier si les apprentissages ont lieu. Rien n'est évalué.

C : Ton travail de professeur, tu l'as demandé à la fondation et à la municipalité ou seulement à la fondation ?

JC : A la fondation. Trois ans après mon retour, j'ai postulé pour un poste à la municipalité mais je n'ai pas été pris. Il y a eu des collègues qui ont été prioritaires, par ancienneté. Mon premier poste ici a été une école de l'autre côté du lac qui s'appelle « santa Filomena ». C'était une école complète.

C : Avec des enfants mapuche ?

JC : Non, chiliens.

C : Tu t'y plaisais ?

JC : Oui ! Il y avait des collègues, des bons échanges. Aujourd'hui, la réunion du microcentro est la seule occasion de voir des collègues. Tout le reste du temps, tu es tout seul dans ta campagne. C'est seulement une fois par mois.

C : Pourquoi avais-tu changé d'école ?

JC : Je ne l'ai pas voulu, la fondation m'a changé d'école. J'aurais beaucoup préféré rester dans cette école que d'aller dans mon école actuelle. C'est beaucoup plus facile pour y aller, beaucoup plus accessible et tu n'es pas tout seul. Seul, tu ne peux pas savoir si tu fais bien, si tu fais mal. Tu ne peux pas comparer ce que tu fais, tu ne peux pas discuter.

C : Tu ressens une forme d'isolement ?

JC : Oui, c'est clair. Et c'est mauvais.

C : Tu n'apprécies pas cette liberté ?

JC : Non ! Les professeurs s'ennuient dans ces écoles et ce n'est pas bien que ce soit toujours la même personne. Il faudrait que tu ailles à l'école par exemple lundi et mardi et que les autres jours, ce soit d'autres personnes qui aillent à cette école. C'est important aussi à propos des affinités qu'ont les professeurs avec certaines disciplines : tu n'es pas bon en

tout. Il faudrait que des professeurs tournent pour que les élèves aient des bons professeurs dans toutes les disciplines.

C : Tu penses qu'il faudrait plus de spécialisation ?

JC : Oui et puis il faudrait que les enfants voient d'autres personnes, pour qu'ils se socialisent. Quand les enfants ne voient qu'un seul professeur, ensuite, quand ils quittent l'école, il y en a beaucoup qui échouent parce qu'ils se sentent perdus, parce qu'ils sont habitués seulement à une seule personne. Quand ils arrivent au collège avec 5 ou 6 professeurs, ils ont des difficultés à s'adapter. Et du coup, ils ne veulent pas continuer leurs études, ils retournent dans leur campagne et cela pour cette raison.

C : Depuis combien de temps es-tu dans cette école, celle d'aujourd'hui ?

JC : Depuis 10 ans.

C : Et tu voudrais changer ?

JC : Je pourrais faire une demande de changement, mais il n'y a pas de postes libres.

C : Et s'il y avait une opportunité, tu aimerais changer ?

JC : Oui ! Je ne sais pas si ce ne sera pas pire mais bon !

C : Comment est ton école actuelle ?

JC : Aujourd'hui, il reste 6 élèves.

JC : Tu as des relations avec la communauté ?

JC : Non ! Pas tellement. Je viens le matin, je fais mon travail et je m'en vais, je reviens ici. Je n'ai pas de relations avec la communauté.

C : Tu n'as pas d'actions avec la communauté, des actions de développement local ?

JC : Non, je ne crois pas que ce soit le rôle du professeur rural. Quand je suis arrivé, les gens ont cru que j'allais devenir président de l'association de voisins, que j'allais m'impliquer dans la vie catholique, ils ont besoin de quelqu'un qui fasse pour eux et qui les mette en mouvement. Mais moi, je n'ai pas fait cela. Je leur ai dit que je n'étais pas là pour ça. C'est une communauté indigène, il n'y a personne qui joue ce rôle. Ils savent s'organiser de manière sporadique quand il y a quelque chose à gagner, pour recevoir des choses, mais sûrement pas pour faire des choses. Ils sont tout le temps en train d'attendre qu'on leur apporte quelque chose. Et tu vois, la personne qui va leur apporter quelque chose sera une super bonne personne, jusqu'à ce qu'elle arrête d'apporter quelque chose. Moi, je pense qu'ils doivent s'organiser entre eux et ne pas attendre des personnes qui sont extérieures.

C : Que penses-tu des enfants ? Leur niveau scolaire, leurs spécificités, leurs difficultés ?

JC : Non, je ne vois rien de particulier, ce sont les mêmes que les autres.

C : Tu travailles de la même manière que quand tu étais dans une école urbaine ?

JC : Oui, je fais exactement la même chose. Je respecte les horaires, je travaille avec les livres, je suis strict sur les horaires.

C : Est-ce que tu utilises le territoire, la nature, la culture locale dans ton travail en classe ?

JC : Oui, je fais des sorties, sur des choses de la nature, sur les maths pour les mesures, les couleurs...

C : Cela, tu ne le faisais pas en ville ?

JC : Non, c'est vrai, ça je ne le faisais pas en ville !

C : Et est-ce que les relations avec les parents sont les mêmes qu'en ville ou non ?

JC : C'est différent : en fait, il n'y a pas si longtemps, il y avait beaucoup de liens entre l'école et la communauté, c'est une communauté mapuche. Mais maintenant que je souhaite quitter l'école, je me désengage. C'est difficile parce qu'ils voudraient que je gère tout, c'est comme si c'était eux qui m'avaient engagé, ils veulent que je continue à travailler là et faire comme avant. Et moi, je leur dis, non, je veux arrêter, partir. Ils verront avec une autre personne que moi. Mais ils ne m'apportent rien non plus, ni comme communauté, ni comme parents, ils ne viennent jamais, rien, ils n'apportent rien.

C : Comment vois-tu le futur des enfants ?

JC : Il faut qu'ils aient la possibilité d'étudier, ils ont beaucoup d'aides de l'Etat pour étudier. Ceux qui veulent étudier peuvent le faire.

C : Et ce que tu penses que leur avenir est davantage d'étudier et quitter la communauté ou étudier et revenir dans la communauté dans une idée de développement ?

JC : Revenir, non. Par rapport à l'expérience que j'ai là-bas, ils ne reviennent pas. C'est lié à la culture mapuche. Elle est plus discriminante que la nôtre. Celui qui sort du groupe ne peut pas revenir.

C : Même leur propre fils ?

JC : Ce n'est pas la famille mais toute la communauté qui le rejettera. Cela la gêne qu'il y en ait un qui obtienne plus que les autres, qui réussissent mieux. Ils préfèrent qu'il sorte du groupe. Et donc, toutes les personnes qui s'en sortent ne reviennent pas. Ou alors, ils reviennent de temps en temps pour voir leur famille mais ils ne reviennent pas comme membre de la communauté et ils perdent leur relation avec la campagne. Ils ne reviennent

pas dans un esprit de rôle social, d'apporter quelque chose au groupe. Il perd sa place dans le groupe. C'est ce que j'ai perçu de cette culture.

C : Alors comment la communauté construit son avenir si elle n'accepte pas que les enfants étudient et reviennent ?

JC : Ils veulent rester comme ils sont. Moi, je le dis toujours : avec cette mentalité, ils ne sortiront jamais de ce cercle dans lequel ils sont.

C : Tu parles de cela avec tes élèves ou pas ?

JC : Oui ! Ils se rendent compte de la situation et je travaille avec eux pour essayer de changer les choses. En fait, ils se rendent compte et puis, ils rentrent dans le système quand même. La culture est très forte.

C : Ces enfants, ils te semblent heureux dans cette communauté ou ils aspirent vraiment à autre chose ?

JC : Oui, je crois qu'ils sont heureux, ça m'a beaucoup attiré l'attention parce que, quand tu les écoutes, ils ne se sentent pas pauvres, leur richesse, c'est la terre et le cheval. Comme nous, on tient à notre véhicule, eux tiennent à leur cheval. Voilà et rien de plus. Je me suis rendu compte que... Au début, je pensais qu'ils étaient paresseux. Maintenant, je pense que non. Par exemple, ils ne vont pas faire des réserves de bois comme ça pour se chauffer. S'ils ont besoin de faire du feu, ils vont aller couper le bois dont ils ont besoin et pas plus. Ils n'accumulent rien : leur vie est remplie de choses à faire pour utiliser instantanément et juste ce qu'il faut. Ils ne sont pas comme nous qui voulons toujours avoir, avoir, eux non. C'est pour cela que la majorité des gens ici pensent qu'ils sont paresseux. C'est comme cela que les chiliens les voient. Mais c'est leur culture. Ils ne sont pas consommateurs, et les enfants non plus. De fait, ça ne leur plaît pas de venir à Villarica. Ils n'aiment pas la nourriture d'ici, des chiliens. Ils disent que c'est du plastique ! Tu vois enseigner à ces élèves les mathématiques, ce que c'est que l'Europe, non ! Cela n'a aucun sens. Il faudrait travailler sur l'artisanat, enseigner la culture du bois, enseigner l'orfèvrerie, le travail de l'argent selon les techniques mapuche, parce que les gens vont rester là. Il faudrait qu'on leur enseigne comment vivre là, faire des savons, des parfums, des choses naturelles avec des plantes locales. Il y a un marché pour toutes ces choses là.

C : De ton point de vue, ce serait une piste de développement possible pour ces communautés ?

JC : Oui et ainsi, leur activité deviendrait rentable. Parce que là où je suis, tout ce savoir-faire se perd. Mais ce sont des choses qui se vendent cher.

C : Mais toi, comme professeur, tu me dis que tu fais tout comme en ville, tu fais des maths... tu vois comment réagissent les enfants, comment tu te sens ?

JC : Je n'ai pas le sentiment de faire des choses qui n'ont pas de sens quand je fais des maths, parce que je pense que les maths, ça peut vraiment leur servir. Il faut qu'ils aient compris la numération. Par contre, la langue espagnole, là, ça n'a pas de sens. Dans la langue mapuche, le masculin et féminin n'existe pas. Et c'est une distinction dans la langue qui n'a pas de sens. Ils parlent mapuzungun à la maison, ils ont la tête construite comme cela. La notion de phrase n'a pas de sens non plus, ils ne mettent pas les mots dans l'ordre dans la phrase : un seul mot signifie une phrase complète. Donc, la langue espagnole est vraiment compliquée pour eux.

C : Tu connais bien la culture mapuche !

JC : oui !

C : Est-ce que tu fais de place en classe à cette culture ?

JC : Oui ! Tous les ans, je cherche des « moniteurs » pour enseigner la culture mapuche. Mais ils partent toujours en cours d'années, ils ne sont pas très responsables pour venir à l'école enseigner cette culture. Ils te disent oui et puis il faut changer cet horaire pour un autre et puis un autre et un autre jour, enfin, ça ne marche pas. J'ai décidé cette année, que non, je ne fais plus mapuche en classe. L'année dernière, il est venu moins que prévu et m'a demandé plus d'argent parce que ceci ou cela, non !

C : Je ne comprends pas, ce n'est pas la fondation qui finance l'enseignement du mapuche à l'école ?

JC : Non ! Il n'y a pas grand-chose qui soit payé par la fondation, tu as bien entendu à la réunion du microcentro, lundi dernier ! On attend toujours et ils ne répondent jamais.

C : C'est difficile de rester motivé dans ce contexte non ?

JC : Ces écoles sont en train de mourir ! Je travaille à 35 km de Baquipulli à l'école. Il n'y avait pas de moyens de locomotion. Jamais mon employeur ne s'est soucié de savoir comment j'allais à l'école. Mais ce n'est seulement avec moi, c'est pareil à Maichin .

C : Je reviens à la place de la culture locale à l'école : est-ce que tu pourrais me donner plus d'exemples où tu prends en compte la culture des enfants ?

JC : C'est quelque chose de très transversal. Par exemple, dans le livre de sciences humaines, on parle beaucoup du métissage et de la culture qui existe au Chili. Le livre donne de l'importance à la culture mapuche, mais on discute avec les élèves parce que, entre les mapuche d'ici et les mapuche de la côte, c'est très différent : eux disent qu'ils n'ont pas les mêmes coutumes, les mêmes habitudes, le même vocabulaire, ils revendiquent une culture mapuche de ce secteur.

C : Par exemple, est-ce que un élève, le matin, pourrait raconter quelque chose qui s'est passé chez lui, est-ce qu'il y a du temps pour cela en classe ?

JC : Non ! Tout est très bien structuré. Les enfants ne parlent pas de leur vie personnelle en classe. De toute façon, ils ne racontent rien, ça leur coûte beaucoup de raconter quelque chose. Ils ne raconteraient que ce qu'ils voient à la télévision, alors non.

C : Tu ne cherches pas à mettre en relation l'enfant élève et sa réalité d'enfant en famille ?

JC : Non ! Ils sont fermés.

C : Mais tu es content du contact que tu as avec les enfants ?

JC : Oui, l'an dernier, ça a été la première fois qu'ils m'ont invité au nouvel an mapuche.

C : Tu y es allé ?

JC : Oui ! J'y suis allé avec une collègue qui était là également. La fête dure trois jours, ils ne m'ont invité que pour un jour et pas plus.

C : C'est difficile d'enseigner dans un modèle culturel qui n'est pas celui de tes élèves !

JC : Oui ! Je vois qu'ils sont plongés dans un monde complètement différent. C'est pour cela qu'au maximum, ils vont jusqu'en 7^{ième} ou 8^{ième} et pas plus loin, ils reviennent à la campagne.

C : Est-ce qu'il y a dans la communauté de ton école des gens comme Nelson qui créent des micro entreprises, qui sont des leaders locaux ?

JC : Non, eux ne font que de l'artisanat. Sinon, ils produisent ce dont ils ont besoin pour manger et c'est tout. Je n'en connais pas qui travaillent toute la journée à faire de l'artisanat, ils font ça quand ils ont fini le travail des champs.

C : Ils ne cherchent pas à construire un projet d'avenir ?

JC : Non, ils vivent au jour le jour, ils ne voient pas plus loin. Une autre chose qui m'a attiré l'attention : c'est que quand quelqu'un meurt, ça réunit toute la communauté, si celui qui meurt a un parent à Santiago, alors celui-ci va venir toute une semaine. Ça ne l'intéresse pas de savoir s'il manque au travail, ça non ! Il y a toute une cérémonie, il faut préparer des repas, donc tout le monde laisse tout et vient passer une semaine.

C : Est-ce que tu penses que ces familles vivent réellement dans la pauvreté ou non ?

JC : Oui, bien sûr, ils sont pauvres. L'Etat leur donne beaucoup de choses, mais ça ne les rend pas productifs, au contraire, ils passent leur temps à attendre des cadeaux.

C : Moi, j'avais l'image d'un peuple qui lutte ?...

JC : Non ! Ce n'est pas ça, la réalité. Ils ne luttent pas pour leur terre, c'est une communauté qui ne sait pas très bien qui elle est : les anciens sont morts et les jeunes n'ont pas eu cette éducation de savoir s'organiser entre eux, ils sont assistés, ils veulent recevoir et c'est tout : ils reçoivent les sacs d'alimentation pour les animaux, ils reçoivent le fil de clôture, en fait on les paie pour qu'ils travaillent leur propre terre. L'Etat est très paternaliste, pour les tenir tranquilles.

C : Pour éviter qu'ils ne se révoltent ?

JC : Non ! Ils sont alcooliques, peu responsables, ils ne se révoltent pas. Ils reçoivent même des aides pour se déplacer, pour aller à Temuco pour réclamer des aides !!! Ils vont voir s'il y a un projet qui les concerne.

JC : Les projets ne viennent pas de l'intérieur de la communauté ?

JC : Non. Beaucoup de privés font des projets pour eux pour recevoir des subventions de l'Etat. Mais la communauté ne voit jamais l'argent : ce sont des projets qui sont faits souvent à l'étranger, en Espagne. L'argent ne sert pas à développer quoi que ce soit. Tu vois, c'est pour tout cela que je dis : je fais mon travail et voilà.

C : Mais dans le fond, est-ce que tu penses que ton travail va servir ?

JC : Oui ! Je dis aux enfants qu'ils sont comme une petite plante : ils peuvent choisir, mais ensuite, il n'y aura pas de retour. Il y a un collègue qui travaillait dans une école de Troco, une école de la fondation également. Il vivait à l'extérieur et il venait à pied à son école, dans une communauté mapuche. Il a obtenu l'électricité et l'eau dans son école et dans la communauté. Je ne me souviens plus quel problème minuscule il y a eu avec la communauté et la communauté l'a rejeté. Pour une toute petite chose. Il a dû partir. Tout ça n'a pas de sens.

C : Tu ne peux pas avoir confiance dans la communauté ?

JC : Non.

C : Ça a toujours été comme ça ou c'est une évolution récente ?

JC : Au moins depuis 10 ans, c'est comme ça.

C : Comment ça se passe avec les enfants, ils aiment apprendre ?

JC : Oui, ils aiment ça, surtout l'informatique, ça leur plaît beaucoup. Ils voient que ça va leur servir.

C : Est-ce que tu sais ce qu'ils veulent faire dans l'avenir ?

JC : ils disent qu'ils veulent être des professionnels.

C : Donc à l'extérieur de la communauté ?

JC : Oui, ils veulent partir. Ils ont vu des anciens élèves qui réussissent et du coup, ils ne veulent pas revenir. Ils savent qu'ils vont manquer de bois, qu'il faudra faire du troc pour avoir de l'argent.

C : Si tu étais complètement libre de faire l'éducation que tu voulais dans cette école, qu'est-ce que tu ferais ?

JC : Moi, je leur enseignerais directement un métier, planter des forêts, ça marcherait bien parce qu'il y a beaucoup d'humidité, il y a du potentiel pour faire ça. Il y a du potentiel dans le tourisme également. Il faudrait qu'ils portent tous leurs ornements, ils pourraient faire des cérémonies, ça plairait aux touristes, ils gagneraient de l'argent avec ça.

C : Les enfants ont conscience de la richesse de leur culture ?

JC : Oui ! Ils la respectent beaucoup.

C : Est-ce que tous les enfants de la communauté vont dans ton école ou bien est-ce qu'ils vont dans d'autres écoles privées ?

JC : Non, il y en a qui vont dans d'autres écoles, mais c'est pareil, après ils partent. Ici, au Chili, les enfants « valent » de l'argent, il y a un véritable commerce d'enfants. Tous les étés, les écoles privées vont dans les communautés mapuches, pour récupérer des enfants. Même les professeurs le font pour garder leur emploi, s'il n'y a pas assez d'enfants, ils perdent leur emploi. Ils leurs donnent un sac, des chaussures gratuites, la famille va recevoir davantage si elle inscrit ses enfants à l'école privée. Nous, on ne leur donne rien ! On ne reçoit rien de la fondation non plus. Ici, à Villarica, il y a beaucoup d'écoles assez grandes qui appartiennent à la fondation, des écoles avec des congrégations religieuses. Ces écoles reçoivent beaucoup d'argent de la fondation.

JC : Je me suis rendu compte qu'il y a des choses qui ne servent à rien. J'ai cherché à améliorer ce que je pensais qui pouvait servir. Par exemple, il y a des choses de langage, les conjugaisons, les verbes, ça ne sert à rien, non !

C : Au-delà des contenus, est-ce que tu peux observer des changements de ton identité professionnelle ?

JC : Le fait de former des personnes, qu'ils soient de « bonnes personnes », je me suis rendu compte que ta manière d'être, de parler, de réagir, les enfants recopient tout. Il faut faire très attention à cela, pour les préparer à être de bonnes personnes. Je fais beaucoup plus attention qu'avant à ma manière de dire les choses. Sinon, je n'apprécie pas l'évolution du système et je ne m'y adapte pas.

C : Tu souhaites changer de métier ?

JC : Non ! Je dis toujours que je vais revenir de la campagne, changer des choses mais en fait non.

C : Est-ce que tu penses que dans une école rurale, multi-niveaux, un peu isolée, tu as plus de liberté que dans une grande école ?

JC : oui, c'est sûr. J'en profite pour essayer d'organiser les choses mais toujours dans les cadres du système. Dans ces petites écoles, on fait les choses un peu différemment. On fait des choix dans le programme parce qu'il y a des choses trop étendues, trop développées qu'on ne peut pas faire. Par exemple, les choses que les élèves faisaient avant en 7^{ième} et 8^{ième}, ils les font maintenant en 5^{ième}. Ils ont trop augmenté le niveau. C'est très facile de faire ça sur le papier mais après dans la réalité, les enfants n'ont pas changé. Je m'adapte aux enfants et il y a des choses que je saute, par exemple, mes élèves n'ont pas beaucoup de vocabulaire, ils ne comprennent pas grand-chose. Tu vois, les choses comme la constitution, les sénateurs, les députés, tout ça, c'est en 5^{ième}. Les élèves ne savent pas de quoi on parle. C'est très loin de leur contexte, alors, je le passe. Il y a des choses de l'histoire qui sont en 5^{ième} et moi, je les fais en 6^{ième}, ils ont plus grand, je m'autorise à changer les choses.

C : Comment organises-tu ta planification ?

JC : Je ne planifie pas, non. J'ai déjà essayé mais c'est impossible. Ça fait beaucoup trop de travail.

C : Comment s'est passée ton adaptation au multi niveaux ?

JC : Ce sont les élèves qui m'ont appris à travailler comme ça. Quand je suis arrivé, ils m'ont dit, l'ancien professeur faisait un petit groupe comme ceci, un groupe comme cela. A cette époque, il n'y avait pas l'électricité, la salle était super obscure, on faisait tourner les groupes pour qu'ils passent tous un moment près de la fenêtre. Au début, je prévoyais une activité pour tous, mais c'était au détriment des plus petits et des plus grands. Ça servait au groupe

du milieu. Du coup, j'ai changé ça et maintenant, grâce aux livres, chacun a son activité. Je passe de groupe en groupe et je travaille avec les différents cours. Sinon, ça n'avance pas. Les élèves du même niveau travaillent ensemble.

C : Est-ce que tu utilises l'entraide dans ta classe ?

JC : Non. Jamais, je pense que ça n'a aucun sens. Un enfant qui sait plus doit avancer plus, il ne doit pas servir de professeur pour un élève petit. L'avantage de cette organisation, c'est que chaque année, ça fait une rétro alimentation pour les élèves, ils réentendent ce qu'ils ont appris et comme ça, ils le connaissent bien.

C : Pour toi, c'est une chance pour un enfant d'aller dans une école multi-niveaux ou c'est plutôt une difficulté ?

JC : Si, au début non, j'ai pensé que c'était surtout une grande perte de temps, maintenant, je pense que c'est bien mais comme je te le disais au début, ce serait encore mieux en changeant de professeurs dans la semaine.

C : Est-ce que ce système existe ?

JC : Non, il faudrait l'organiser. Tu as tout, les gens, les enfants, les écoles.

C : C'est quelque chose qui pourrait s'organiser à l'intérieur du microcentro ? Vous avez des projets de ce type ?

JC : Non. Franchement, les réunions du microcentro ne servent absolument à rien. Si, la seule chose pour laquelle ça sert, c'est pour une thérapie de groupe ! Ce n'est pas mauvais, mais comme progrès, non. Tu as vu que quelqu'un proposait une pratique pédagogique, qu'on en discutait, tu as vu ça ? Non, il n'y en a pas. Moi, je préférerais être chez moi à préparer, à faire des planifications, ce serait beaucoup plus productif.

C : Est-ce que tous les professeurs sont comme toi, est-ce qu'ils ont tous une deuxième activité professionnelle (JC tient un magasin d'artisanat mapuche à Villarica) ?

JC : Oui, je pense que oui.

C : Est-ce que les collègues des écoles municipales ont le même salaire que vous à la fondation ?

JC : Je crois qu'ils gagnent un peu plus.

C : Les écoles de la fondation ont cette double mission d'éduquer et d'évangéliser. Est-ce que tu te reconnais dans ces deux missions ?

JC : Non. Avant, il y avait une messe un vendredi une fois par moi et une réunion avec une mission sociale. En fait, il y avait plus de gens de Villarica que des gens de la communauté.

Les mapuches ont une autre religion. Alors, je n'organise plus la messe. Et les réunions sociales, ils n'ont qu'à aller à Villarica, il y a les mêmes. Ils voulaient qu'elles soient organisées les samedis ou dimanche, moi, je n'irai pas à l'école, jamais, un samedi ou un dimanche.

C : Si on revient aux enfants, est-ce que tu as remarqué s'ils avaient des savoirs locaux, des savoirs sur leur vie quotidienne, sur les plantes, sur les animaux, sur les légendes ?

JC : Oui, ils dominent bien tout cela. On peut en parler à l'école de cela, des choses de l'artisanat par exemple. Ils savent tisser, tricoter, filer la laine, tout cela, ils savent le faire. Avant, on faisait des ateliers, mais ils ont tout critiqué, finalement on a perdu de l'argent et du temps à faire ça. La monitrice qui faisait ça coûtait cher !

C : Les mamans ne viennent pas à l'école pour t'aider à faire des ateliers gratuits ?

JC : Non, ce n'est pas que je n'accepte pas mais c'est surtout qu'elles ne pensent pas à enseigner des choses aux enfants à l'école. Je t'ai dit, ils reçoivent mais ne donnent rien. Si, une fois, une maman qui avait sa fille à l'école est venue toute une semaine à l'école pour enseigner aux enfants à faire des savons, des crèmes et des parfums à partir de plantes naturelles.

C : Elle a fait ça gratuitement ?

JC : Oui !

C : Comment vois-tu ton avenir comme professeur ou comme professionnel, je ne sais pas ?

JC : Je pense que l'école va mourir, les enfants du primaire vont dans une autre école privée, tout près, qui a des sections maternelles. Donc ils vont inscrire les enfants dans ces sections et ils vont les garder ensuite. Moi, je ne sais pas s'ils vont me déplacer ou s'ils vont me licencier. Tout m'est égal, je veux développer beaucoup mon activité d'artisanat et comme je manque beaucoup de temps pour faire des choses, je veux bien qu'ils me licencient, je peux aussi travailler quelques heures comme professeur pour faire un salaire de base et ensuite, consacrer du temps à l'artisanat. Ma vocation de professeur s'est perdue il y a longtemps ! Au début, je l'avais mais le système m'a fatigué. C'est un système qui te mange et qui te mange. Il y aurait des projets intéressants, mais les professeurs sont mauvais, ils ne font pas le travail. Ils font le moins possible des choses artistiques ou technologiques. Moi, j'ai réclamé, dans le sens que comme les autres ne veulent pas faire des choses avec la technologie ou des choses artistiques, ils le font faire par d'autres et dépensent beaucoup d'argent. Ce n'est pas l'argent le problème, ce sont les gens. Il y a des gens qui restent 30 ans

dans la même école, ça manque de mouvement, de projets, de dynamisme ! Moi, j'ai un contrat à durée déterminée, mais il y a des collègues comme XX ou YY qui sont titulaires, on ne peut rien leur faire, on ne peut pas les changer. Ils ne font rien, ils ne travaillent pas. Et ça n'a aucune conséquence. Qu'est-ce que tu veux faire avec des gens comme ça !

Entretien Julio

Araucania

Julio est un enseignant Mapuche, il travaille à Cudico, où il a construit sa maison tout à côté de l'école et il part les fins de semaine à Temuco où il a sa famille. L'école de Cudico n'a pas l'eau potable, tous les jours, Julio part avec 5 enfants dans sa camionnette jusqu'à une source et ils remplissent plein de bouteilles d'eau.

Enregistrement Julio 1

J : Les élèves sont des enfants sains, mentalement, ils n'ont pas les problèmes que l'on voit en ville.

C : Beaucoup de gens parlent ici des problèmes d'alcoolisme et des problèmes familiaux qui en découlent, tu n' observes pas cela dans cette communauté ?

J : Non, ici, il n'y a pas de problèmes d'alcoolisme. Il y a eu des parents qui avaient un peu cette habitude : j'ai parlé avec les élèves, j'ai ensuite parlé avec les parents, j'ai expliqué les conséquences négatives de l'alcoolisme, la pauvreté qui va avec, le fait que ça empêche les apprentissages des enfants. Quand les parents souffrent d'alcoolisme, il n'y a pas d'apprentissage. Les choses se sont bien réglées, il n'y a plus de familles avec un parent qui a des problèmes d'alcoolisme. Beaucoup de familles sont évangélistes, je n'ai aucun élève mapuche. Je suis le seul mapuche de cette communauté. J'ai travaillé à Puerto Dominguez, c'est sur la côte. Dans mon école, j'avais 100% d'élèves mapuche. Nous étions deux professeurs, il y avait 70 élèves. Je parlais mapuche à mes élèves.

C : Toute la journée ?

J : Non, pas toute la journée parce que nous avons un élève qui n'était pas mapuche. Donc, je faisais la classe en espagnol, mais quand cette enfant n'était pas là, je parlais mapuche.

C : Ici, il y a quelques heures de langue mapuche, non ?

J : Nous faisons un atelier qui s'appelle « culture mapuche », nous parlons de l'histoire des mapuches, la cosmovision mapuche, parce qu'elle est totalement différente de la cosmovision chrétienne occidentale. Les mapuches ne croient pas au Christ, mais seulement en Dieu, ils ne croient en la trinité : le père, le fils et le saint esprit : il y a Dieu et ensuite en dessous, il y a la mère. Ma famille a toujours été en contact avec des chrétiens et enfant, je n'ai jamais participé à des cérémonies mapuches. Mon père s'est toujours opposé à la magie

mapuche : on voyait des médecins, je ne suis jamais allé à des cérémonies de magie mapuche. Ma mère, oui, ma mère croyait beaucoup en la magie, mais moi, je n'ai jamais participé. En tant que professeur, j'ai vu des soins de la magie, pour des gens malades, c'est une cérémonie qui dure des heures. J'avais un peu peur parce que le « magicien » fait ses prières, il met son habit. En fait ça m'a fait très peur. Il asperge le malade de sang d'un agneau qu'il vient de tuer, c'était très impressionnant. J'aime beaucoup cette culture parce qu'elle est très écologique, presque trop. Quand j'étais enfant, on nous enseignait de ne jamais couper un arbre, couper quelques branches, oui, mais pas couper un arbre entier. Si on devait couper des branches, il fallait faire une prière à Dieu le père pour demander la permission de prélever des feuilles ou du bois. Mais ne jamais le couper. C'est pareil avec les animaux : ne jamais tuer un animal, seulement pour des nécessités de nourriture. L'être humain fait partie de la nature, comme un élément de la nature. Nous avons aussi une cérémonie qui est le nouvel an mapuche (24 juin), c'est le solstice d'hiver ici. A partir de cette date, le soleil revient. On doit se baigner dans l'eau avant que le soleil ne se lève.

C : Ce que je ne comprends pas, c'est pourquoi tu ne travailles pas dans une communauté mapuche ?

J : Parce qu'ils m'ont envoyé ici ! Ils ne regardent pas cela quand ils t'envoient quelque part. Le Chili a signé une convention pour valoriser toutes les cultures de son pays. Mais c'est un pays qui a imposé beaucoup de souffrance. Quand j'étais enfant, nous souffrions de discrimination, d'une horrible discrimination. J'ai eu une professeur qui disait toujours, les mapuches sont des porcs, les mapuches sont sales, j'avais beaucoup de rancune vis-à-vis de cette femme. Elle ne s'intéressait pas à moi, elle disait que j'étais laid, elle ne voulait pas que les « indios » apprennent. J'ai vécu cela dans ma propre chair. Alors moi, je disais : ce que je voudrais le plus, c'est être professeur et quand je serai professeur, jamais je ne discriminerai, personne. Tous les élèves, qu'ils soient allemands, anglais... tous sont des élèves, dans la tolérance de toutes les cultures. Quand je suis arrivé ici, j'ai un peu souffert parce que les gens ont été racistes envers moi, bien que je sois le professeur. Ils ont dit : on nous envoie un professeur « indio », alors, moi j'ai dit : bon, je vais travailler à influencer, à changer l'esprit de cette communauté. Et ça a marché, le racisme a diminué. J'ai beaucoup travaillé avec cette communauté et aujourd'hui encore. Ils sont très coopératifs, ils sont présents pour suivre le travail de leurs enfants, ils travaillent très bien avec moi sur l'apprentissage de la lecture et sur la lecture en général.

C : C'est un objectif important pour toi, la lecture ?

J : Oui, la lecture, c'est très important, la compréhension. Pour moi, la lecture a une importance vitale. S'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ils ne comprennent pas les problèmes, ils ne comprennent pas l'histoire.

C : Plus la compréhension que la vitesse ?

J : Oui. La vitesse, c'est plus facile, c'est un exercice d'entraînement. Mais la compréhension, ce n'est pas un exercice. C'est plus intellectuel. Les élèves lisent dans le silence absolu pour bien se concentrer.

J : Avant, j'allais visiter les familles chez elles. Mais maintenant, non, je le fais très peu. Je n'en ai plus besoin, je connais le système de vie. J'avais une élève, tout ce qu'elle peignait, elle le peignait en noir. Je lui ai demandé : mais pourquoi est-ce que tu peins tout en noir comme cela ? Moi, j'aime les couleurs ! Je lui ai demandé si tout se passait bien à la maison, elle m'a dit que oui, mais dans ce cas là, je suis allé chez elle. Elle vivait avec sa belle-mère, sa mère était morte, et cette femme était très mauvaise avec elle, c'est pour cela qu'elle voyait tout en noir, tout en problème, tout en tristesse. Elle était considérée comme une employée à la maison, elle devait faire beaucoup de choses.

C : Et tu as pu faire quelque chose pour changer l'attitude de cette femme ?

J : Bien sûr, j'ai commencé un travail, enfin, un travail, comment dire, elle ne s'en est pas rendue compte. J'allais la voir, je parlais de la petite, de la famille et petit à petit, je lui ai donné des orientations, des conseils, sur la manière de traiter cette enfant et les gens en général. Finalement, je pense qu'elle a un peu changé, pas pour tout bien sûr, mais quand même un peu.

C : Et la petite ?

J : Elle a changé, oui.

On regarde dehors ...

J : C'est très important pour moi qu'il y ait des arbres

C : Plus que la nature en général, les arbres sont importants pour toi ?

J : Oui, pour moi, l'arbre est symbolique de la campagne. J'aime beaucoup la mer également, pour se relaxer. La mer me remplit, me rend doux, joyeux, c'est un repos bien agréable. Par contre, je n'aime pas le vent fort. Ma famille est originaire de la côte. Mes parents sont

morts maintenant. Mais j'ai grandi au bord de la mer, je pêchais beaucoup, des coquillages, on mangeait peu de viande rouge, des coquillages et des poissons.

C : Tu n'aurais pas envie de retourner au bord de la mer pour y vivre ?

J : La côte a changé maintenant, tout s'est construit, tu n'as pas la nature comme ici. Maintenant, j'ai besoin des arbres.

C : Quelle a été ta première école en tant qu'enseignant ?

J : C'était une école urbaine, à Freire (sur la route entre Villarica et Temuco). Et là, j'ai eu mes premiers problèmes. Il y avait une famille très agressive, j'avais une classe de 4^{ième}. Le fils de cette famille était mon élève, il était très agressif, violent, il tapait avec des bâtons.

C : Je ne comprends pas bien, cet enfant était violent avec toi spécialement ou avec tout le monde ?

J : Avec moi et avec les autres aussi. C'était un enfant mal aimé, par les autres professeurs également. Moi, j'avais envie de travailler avec lui, je l'aimais bien cet enfant. Je voulais l'aider. Je lui ai donné de l'affection, je n'étais pas agressif et j'ai cherché à l'habituer à recevoir de l'affection. Et cet enfant a changé, j'aime beaucoup travailler avec des enfants difficiles, j'adore ça. Je suis resté là un an. De là, ils m'ont envoyé travailler à la campagne, j'avais 4 cours, et je les gérais deux par deux, donc ça faisait comme deux niveaux, pas plus. Ensuite, je suis allé dans une grande école, comme inspecteur dans un internat, j'ai travaillé là 3 ans. Il y avait 80 élèves, c'était mixte. C'était un travail énorme.

C : Peut-on reparler de ton expérience comme professeur rural. Comment est-ce que ça s'est passé, comment as-tu géré le multi-cours ?

J : ça s'est vraiment très bien passé, c'était très agréable.

C : Pour toi, c'était une autre manière de travailler ou bien tu as mis en œuvre ce que tu faisais à l'école précédente ?

J : C'était très agréable dans le sens que d'abord, les élèves étaient mal enseignés : le professeur d'avant ne faisait pas bien la classe. Il buvait beaucoup, il n'arrivait pas à l'heure, il n'avait aucune règle de vie, pour lui et pour les élèves. C'était une école vraiment très pauvre, il n'y avait pas de vitres par exemple. En discutant avec les parents, nous avons réussi à mettre des vitres, j'aimais beaucoup ces parents, je suis resté trois ans, je n'avais pas envie de partir, mais ils n'ont fait partir quand même. C'était l'école de Maité, là où tu as été avec Claudia. C'est une communauté mapuche mais qui ne parlait pas mapuzungun. Enfin, les enfants ne savaient pas, les parents, je ne sais pas, je n'ai pas parlé de cela avec eux, je

pense que certains si. Les hommes non, peut-être des femmes ou des grands-mères. Ils m'ont proposé ce poste d'inspecteur. Ils m'ont dit : vous avez les compétences, le profil pour travailler comme inspecteur à l'internat et je suis parti.

C : Les parents ne demandent pas au professeur, s'il sait parler mapuche, de parler mapuche à l'école ?

J : Ici, non, sur la côte oui. Par exemple, dans les communautés de la commune de Saavedra, oui. Ils le demandent.

C : Comment ça s'est passé à l'internat de Curraréhué ?

J : ça a été très difficile dans le sens qu'il y avait beaucoup de travail, il n'y avait pas de repos. A la fin de la semaine, le curé renvoyait 40 élèves chez eux et les 40 autres restaient à l'internat, il fallait s'en occuper et comme ça toutes les fins de semaines. On faisait beaucoup de choses avec les enfants, nous avions une chorale, un groupe de théâtre, un groupe de folklore. Les élèves étaient avec moi le soir également.

C : Quelle était l'origine de ces enfants ?

J : Il y avait des élèves mapuches, des élèves non mapuches, mais tous étaient des élèves ruraux. Ici aussi, j'essaie de faire ce type d'activités culturelles, enfin, avant, quand j'avais 25 ou 30 élèves. Maintenant, ils sont trop peu. Ce serait possible mais..... (Silence)

C : Quel est, d'après toi, le profil du professeur rural, quelles qualités principales doit-il avoir ?

J : Il faut que la personne soit suffisamment préparée, dans le sens psychologique, pour faire face aux problèmes. Par exemple, dans mon cas, des fois, je règle des problèmes conjugaux, les gens viennent parler ici, je dois me comporter parfois comme un juge, parfois comme un psychologue...

C : Mais pourquoi tu dois le faire ?

J : Parce que, dans ces cas là, les enfants ont des problèmes d'apprentissage. Pour les résoudre, tu dois essayer d'aider les parents. Ce doit être une personne qui écoute et qui écoute tout le monde, sans distinction de couleur politique, de religion, de race, quelqu'un qui accueille toutes les personnes. Le professeur rural doit aussi être un chercheur, toujours en train de lire, de préparer, de rechercher.

C : Mais rechercher sur quoi ?

J : Sur différents thèmes, sur l'éducation, sur la politique, sur le sport, en fait, il doit dominer tous les sujets de conversation, il doit être une personne bien informée. Parce qu'il doit bien informer ses élèves, sur ce qui se passe dans le monde, ce qui se passe dans le pays. Il faut qu'il soit un bon lecteur, il doit lire beaucoup. Il doit savoir, parce que si un élève pose une question et si le professeur rural ne sait pas, qui va répondre à la question de l'élève : ce n'est pas toujours à la maison qu'on va lui répondre. Donc, le professeur rural doit savoir, il doit dominer beaucoup de thèmes. Il doit être également un très bon observateur, observer les comportements de ses élèves, leurs jeux, de quoi ils parlent, à quoi ils passent du temps et s'intégrer à leur conversation. Le professeur rural ne doit pas être éloigné de ses élèves, il doit partager et vivre avec ses élèves en classe, à la cantine, dans la cour, quand nous partons en excursion. Quand le temps est beau, nous sortons en excursion et j'emmène avec moi un petit cahier pour noter toutes les choses importantes que j'observe ou que j'entends de mes élèves. Il y en a qui font des dessins, il y en a qui font des poèmes, à chaque fois, on les connaît un peu plus. On connaît leurs talents, il y en a qui sont des peintres, d'autres des écrivains, d'autres qui ont des talents de professeur, d'autres qui sont comme des policiers. Il faut toujours faire un enseignement qui va plus loin que les faits. Ici, nous avons une auxiliaire, les élèves doivent être respectueux avec elle, l'aider, il faut leur inculquer le sens des responsabilités, l'amour des études, le sens de la propreté. Ici, par exemple, ils disent beaucoup de grossièretés. Alors, j'ai discuté avec les parents, pour qu'eux aussi, n'autorisent pas les enfants à dire des grossièretés. Ici, au Chili, nous avons l'habitude de dire « la question » pour ne pas chercher le mot exact. « pasame esta question ! » moi, je leur dis que chaque chose a un nom et les élèves de cette manière enrichissent leur vocabulaire. Le vocabulaire s'est appauvri, si les élèves ne sont pas sollicités pour avoir des conversations académiques. De cela aussi, le professeur rural doit s'en préoccuper. Il doit essayer autant que possible de dispenser un enseignement de qualité, qui met l'élève au niveau de n'importe quel élève du Chili. Si un élève d'ici, après sa 6^{ième}, va à Santiago pour poursuivre ses études, il faut qu'il puisse le faire en étant d'égal à égal avec les élèves de Santiago. C'est aussi cela, notre rôle de professeur rural. Nous devons dispenser un enseignement globalisé.

C : Qu'est-ce que ça signifie, pour toi, globalisé ?

J : Cela signifie un enseignement qui aborde le monde entier, le professeur par exemple doit expliquer ce que sont les jeux olympiques, où est l'Angleterre, sur quel continent, quelle langue on parle, où sont nés les jeux olympiques, pourquoi, quel est le but de ces épreuves ?

C'est cela, pour moi, un enseignement globalisé. Il faut expliquer aux élèves également les différents types de musique, grâce à internet, nous écoutons Vivaldi par exemple, moi, quand j'écoute Vivaldi, je vois des paysages magnifiques, c'est la partie artistique ! C'est une partie très importante de l'être humain. Parfois on écoute aussi le messie d'Haendel !

C : Quelles sont les réactions des élèves ?

J : Ils font semblant de danser et ça leur plaît. Je leur ai expliqué pourquoi on appelle cette musique « classique », qu'est-ce que ça signifie ! Je leur ai montré aussi la Mona Lisa de de Vinci ! Donc, si le professeur rural ne leur parle pas de tout cela, les élèves vont ignorer tout cela, donc, c'est aussi ça, le profil du professeur rural : chercheur, bon lecteur, informé, pour sa classe.

C : Le rôle du professeur rural, tu le vois surtout à l'intérieur de sa classe ou bien a-t-il un rôle plus social ou bien un rôle de développement local ?

J : Dans mon cas, je le vois surtout à l'intérieur de la salle de classe. Auparavant, j'étais animateur de la communauté chrétienne, je faisais le culte, j'expliquais la bible, mais ce travail, c'est quelqu'un d'autre qui l'a pris en charge et c'est mieux ainsi. C'est mieux que ce soit quelqu'un qui vit ici. Si tu fais tout, quand tu t'en vas, tout s'arrête. Je faisais les préparations au mariage, la préparation de la confirmation, j'avais un contact direct avec les gens de la communauté. Mais maintenant, non.

C : Tu ne participais pas aux projets comme l'électrification ?

J : Pour l'eau, nous avons fait des réunions ici, dans la salle de classe avec la communauté pour l'achat du terrain et pour les travaux qui seront réalisés par le ministère des travaux publics.

C : Dans ce cas, tu y es en tant qu'enseignant ou en tant que voisin ?

J : Les deux. Mais le comité de l'eau se réunit ici, à l'école. Ils m'ont demandé d'être président mais j'ai refusé à cause de mon travail. Il faut aller à beaucoup de réunions et je n'ai pas le droit de laisser mes élèves pour partir à une réunion. Le professeur rural doit être un leader local. Notre école est ouverte à la communauté. Par exemple, si les gens ont besoin d'internet, ils peuvent venir le faire ici, c'est une chance pour tout le monde. Sinon, ça ne servirait qu'aux enfants. Les gens chez moi me demandent la clé, des anciens élèves surtout. J'ai une ancienne élève qui étudie la pédagogie et qui est venue faire son stage avec moi, elle a tapé son mémoire sur les ordinateurs de l'école. Il y a aussi une organisation agricole qui m'a demandé de lui prêter la cantine pour faire les réunions. Ils les font là. C'est

cela, une école ouverte pour la communauté. L'école doit être au service de la communauté en ma présence ou sans ma présence.

C : Que penses-tu du futur de la communauté ?

J : Je pense que dans 20 ou 30 ans, il n'y aura plus grand monde ici, il y a beaucoup d'émigration vers la ville. Quand je suis arrivé ici, il y avait beaucoup de jeunes et aujourd'hui, très peu. Ils partent à Santiago, à Temuco, quelques-uns à Valdivia et je pense que la campagne va être abandonnée. Pour une zone comme celle-là, il manque une politique du gouvernement pour inciter les gens à vivre dans leur campagne, il faudrait un appui technologique, il faudrait se préoccuper d'eux, motiver les gens à rester là. C'est le contraire qui se passe, il y a des municipalités, comme Temuco qui ferme ses écoles rurales, pour concentrer les enfants dans un seul lieu dans de très grosses écoles. Oui, je pense que Cudico, dans quelques années, sera une zone sans personne. En plus, avec le développement du tourisme, il y a beaucoup de gens qui vendent leur terre à des gens qui viennent d'ailleurs, qui ont beaucoup d'argent, qui font des maisons énormes, mais qui ne viennent que l'été, janvier, février et ils s'en vont. Ce sera un désert abandonné, donc, je travaille pour qu'il reste des agriculteurs ici, comment fera notre pays sans ses agriculteurs ? D'où viendront les céréales, les légumes et surtout, combien ça nous coûtera si on achète tout à l'extérieur ?

C : Est-ce que tu penses que le professeur rural et l'école rurale pourraient avoir un rôle pour inverser cette tendance, pour former une jeunesse qui aura envie de travailler et de faire fructifier sa campagne ?

J : Non, ce n'est pas notre rôle, enfin, nous ne pouvons pas le faire. D'abord les enfants quittent cette école en 6^{ième} et s'en vont. Ils s'en vont dans un centre urbain, à Villarica et une fois qu'ils sont partis, ils ne reviennent pas. Ils n'ont pas envie de devenir paysans. Ils n'ont pas envie de vivre à la campagne.

C : Qu'est-ce qui ne leur plaît pas à la campagne ? La vie en ville n'est pas si facile !

J : La vie en ville est très difficile, je le leur dis aux enfants. Mais c'est la mentalité, je ne sais pas, chilienne qui est comme ça : tous en ville pour pouvoir consommer. A Santiago, par exemple, il y a quelque chose comme 5 millions d'habitants. Il y a beaucoup de pauvreté à la périphérie de cette ville et qui constitue cette masse de pauvres, les gens d'ici, qui ont quitté leur terre en pensant que ce serait mieux en ville, c'est comme ça, ce sont les gens du sud, les paysans du sud qui viennent grossir la masse des pauvres de la banlieue urbaine.

C : Mais alors, l'école rurale contribue à vider la campagne ?

J : Moi, j'aimerais qu'ils étudient, qu'ils deviennent professionnels et qu'ils reviennent à leur terre. Je le dis ainsi. Mais la réalité est différente, ils s'en vont et pas plus.

C : Il n'y a pas de lutte possible, de donner d'autres valeurs aux enfants que le seul bonheur de consommer, je ne sais pas l'amour de la nature par exemple ?

J : Le professeur rural doit donner ce type de valeurs aux enfants. Ici, nous avons la tranquillité, la paix, nous n'avons pas de violence, c'est magnifique de vivre ici, parce que, en ville, tout se paie, tout est cher. Ici, à la campagne, la vie est beaucoup plus facile. Ce sont les orientations que je donne à mes élèves, c'est comme une graine que j'ai semée, après, je ne maîtrise pas tout, les enfants restent ici 6 ans, pas plus. La réalité, c'est que les gens partent, partent. Ils pensent que la ville va leur offrir de meilleures possibilités, ils pensent qu'il y a plus de travail, plus de possibilités de consommer. Ici, au Chili, il est possible de vivre avec ce que tu gagnes de ta terre mais ici, les gens ne valorisent pas cette terre.

C : Il me semble que les gens voient plus « être paysan » comme un statut social que comme un métier, non ?

J : Oui, les paysans travaillent parce qu'il faut travailler, parce qu'ils n'ont pas le choix, mais ils ne le font pas avec plaisir. Pour eux, le mieux, c'est s'en aller et travailler loin d'ici. C'est plus facile d'un certain côté, le mois se termine et tu touches ta paie. C'est ça qui est mauvais. Ici, au Chili, personne ne sème. Quand je suis arrivé ici, ça fait à peu près 25 ans, les gens semaient du blé, des pommes de terre, de l'avoine. Aujourd'hui, je ne vois aucune terre semée.

C : Et les parents voient l'avenir de leurs enfants ainsi : partir en ville et trouver du travail en ville ?

J : Ils veulent que leurs enfants aient un diplôme et un métier. Aucun parent ne voudrait que son enfant soit paysan. Moi, je leur dis : il pourrait devenir ingénieur agronome, par exemple et il pourrait vivre à la campagne. Ou bien vétérinaire et comme ça aussi, il pourrait rester à la campagne. Mais ils sont très ambitieux pour leurs enfants. Ils font beaucoup d'efforts pour que leurs enfants aillent dans de bonnes écoles. Avant, les gens s'arrêtaient en fin de 6^{ième}. Mais maintenant, le Chili est devenu exigeant de ce point de vue parce que, pour tous, on exige d'aller en fin de 4^{ième} (du collège). Par exemple, pour le permis de conduire, il faut ce niveau d'étude. C'est bien, ça permet d'élever le niveau culturel et intellectuel de notre pays. La scolarité est obligatoire. Tous les parents doivent envoyer leurs enfants à l'école.

Souvent, ils sont obligés d'emprunter de l'argent pour cela. Aujourd'hui, il y a très peu d'analphabètes au Chili, les choses ont beaucoup changé, c'est bien. 98% de la population sait lire et écrire. Avant, il y avait à peu près 30% d'analphabètes.

C : Si on revient à ta manière de travailler à l'intérieur de l'école, comment utilises-tu la nature, les gens, l'environnement dans ton enseignement ?

J : Si, parfois, nous faisons des petits projets, c'est beaucoup sur les arbres, par exemple, quand on coupe un arbre, il faut en planter deux, il faut faire très attention aux feux de forêts, je leur explique. Quand tu vas pique-niquer à la campagne, de faire attention avec les allumettes. Nous avons fait quelque chose que j'ai trouvé très beau, nous sommes sortis et chacun des élèves a embrassé un arbre, lui a raconté ses peines, lui a lu des poèmes, lui a raconté des histoires, ils se sont adressés à l'arbre comme à un ami, et comme cela, ils ont pris conscience du pouvoir de la nature, de sa richesse. Ils ont compris qu'il ne fallait pas polluer l'eau, parce que c'est cette eau que boivent les arbres. Nous avons planté des petits arbres avec d'autres élèves, je leur ai beaucoup parlé des arbres, les arbres qui sont comme des personnes. Une nuit, un animal a brouté les feuilles et le haut d'un petit arbre. Le lendemain matin, la fille a pleuré en voyant son arbre, alors, j'ai pensé que cette petite avait compris mon message.

C : Est-ce que c'est un moyen de transmettre ta culture mapuche ? Est-ce que c'est important pour toi de la transmettre ?

J : ce sont surtout les valeurs que je voudrais transmettre, moi j'aime beaucoup les arbres, mais aussi les animaux, les renards, ça m'arrive en hiver d'acheter de la viande pour eux, pour qu'ils ne meurent pas de faim. Je dis toujours aux élèves : il y a quatre choses à défendre, les animaux, les arbres, parce qu'ils ne parlent pas et ne se défendent pas, les anciens parce qu'ils ne peuvent pas se défendre et les enfants non plus. Ce sont les quatre choses auxquelles il faut faire attention, comme quelque chose de sacré.

C : Je pense à une autre chose que tu m'as dite : tu m'as dit qu'au début en école rurale, tu as trouvé que l'enseignement multi-cours t'a semblé très difficile.

J : Ouh oui, très difficile.

C : Comment as-tu appris petit à petit à travailler avec cette structure de classe ?

J : C'est en faisant qu'on apprend ! Et plus que tout, parce que je me suis fait beaucoup de souci. J'ai appelé mes chefs pour qu'ils ne mettent dans une autre école, parce que je leur ai dit que pour moi, c'était très difficile, trop difficile. Bon, comme je suis resté, j'ai demandé

d'abord aux élèves : comment faisait l'ancien professeur ? Comment est-ce qu'il travaillait ? Ils m'ont expliqué que le professeur donnait du travail aux 1^{ers} et 2^{èmes}, qu'il expliquait la leçon au tableau pour les autres. C'est comme cela que j'ai appris à travailler. Il y avait des choses qui ne fonctionnaient pas : par exemple : comment faire langue ou mathématiques avec tous et pour tous ? C'est un défi énorme. Au début, j'ai été très déprimé, je me suis senti très seul, dans l'école d'avant il y avait les collègues, les chefs, le directeur, l'auxiliaire, la bibliothécaire ! Et ici, je me suis senti tellement seul, sans pouvoir demander de l'aide à personne ! La maison du professeur était toute délabrée, il y a un homme qui est arrivé et qui m'a dit : tu ne peux pas dormir là, je t'accompagne un peu plus loin et nous allons chercher une maison plus agréable. Il m'a indiqué une maison où je pouvais demander la pension. Mais seul, non ! Tout était difficile, la vie et aussi mes premières expériences, je pleurais tous les soirs, ma famille me manquait, je manquais de tout. Etre seul la nuit, ouh, ça a été tellement difficile. Ensuite, je me suis dit que mon rôle d'éducateur était le plus important et que ça m'avait renforcé, cette épreuve.

C : Est-ce que la structure multi cours a changé ta manière de voir ta profession, ta manière de voir les enfants ?

J : Bien sûr ! Tu apprends beaucoup de choses en faisant. J'ai fait mon propre apprentissage, l'université de notre pays n'apprend pas au professeur à travailler avec plusieurs cours. Elle donne au professeur un enseignement qui est très loin de la réalité. Moi, on m'a beaucoup parlé de Piaget, on a beaucoup travaillé là-dessus. Mais tout ce que j'ai appris de Piaget, en classe, ne m'a pas servi. Bien sûr, c'était intéressant pour la culture générale ! Quand je suis arrivé à Maité, les enfants avaient des poux. Et tous les soirs, il fallait que je m'enlève les poux ! Quand je me penchais sur un enfant pour suivre sa lecture, j'attrapais des poux. Mais je ne pouvais pas laisser tomber un enfant parce qu'il avait des poux. Mais, je me suis dit : il faut que je fasse quelque chose pour que ça change. Je me souvenais d'une fable que m'avais enseigné ma mère, ma mère était analphabète, elle ne savait pas lire. Elle disait que les poux, la nuit, attrapent les enfants et les jettent dans l'océan pacifique. Ça nous faisait tellement peur, cette histoire, que pour ne pas avoir de poux, on avait toujours les cheveux propres et très courts ! Alors, j'ai utilisé cette histoire avec mes élèves, j'ai travaillé sur l'hygiène, se laver les mains, la tête, le corps, ensuite, j'ai parlé aux parents, j'en ai parlé au monsieur de la poste qui nous a rapporté de la poudre et comme ça, on s'est débarrassé des

poux. Mais il fallait faire attention de ne pas offenser les gens, il fallait faire une lutte silencieuse !

C : Est-ce que dans ta classe, tu utilises du tutorat, de l'entraide entre élèves ?

J : Oui, les élèves les plus avantagés aident ceux qui le sont moins. Ils élaborent leur propre matériel pour aider.

C : Ah oui ?

J : Ils ont des petits carnets pour proposer des activités aux autres.

C : Ce sont des paires stables ?

J : Oui, les paires sont stables. On l'utilise surtout en langue et en mathématiques, pour renforcer les apprentissages. Nous faisons les épreuves de vitesse de lecture, le ministère nous demande de faire une évaluation en mars, en aout et la dernière en novembre. Avec ça, on voit si l'élève a fait des progrès. Mais pour l'entraide oui, on fait ça une heure par semaine, c'est prévu dans l'emploi du temps.

C : Quand j'étais dans ta classe, je n'ai pas bien compris quelle méthode tu utilisais pour apprendre à Ruth à lire.

J : Je n'utilise pratiquement pas le livre en 1^{ière}, j'utilise des cartes, d'abord avec des lettres, ensuite avec des syllabes, nous faisons beaucoup d'exercices de reconnaissance des sons, mais Ruth a un retard, disons qu'elle n'a pas encore 6 ans, elle ne prononce pas un mot. En principe, tous mes élèves apprennent à lire en 3 mois, au début, on fait très syllabique et puis ça vient. Mais avec Ruth, je n'ai procédé comme ça. Elle n'est pas prête, on passe du temps sur les sons et les lettres.

C : Tu n'utilises pas des objets de la vie courante, les étiquettes ?

J : Non, j'ai essayé à une époque d'utiliser ce type de méthode, c'est ce qu'on nous disait de faire, mais ça ne m'a pas convenu. Je n'avais pas de résultats avec cette méthode. Mais pour Ruth, il faut juste attendre qu'elle ait la maturité et ensuite, elle va apprendre.

C : Pourquoi tu n'utilises pas le livre du ministère ?

J : Il est vraiment très formel, les enfants de la campagne ont besoin d'abord de parler de leur environnement, des choses qu'ils connaissent, par exemple du mouton, du cochon, du cheval et avec ça, l'élève va intérioriser les mots, je fais toute la phonologie avec des mots de leur vie courante. Les élèves vont aller de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase et ensuite, ils vont produire des petits textes. C'est très important qu'ils produisent

des textes. Avant, dans notre pays, l'enseignement était entièrement basé sur la mémoire. On apprenait par cœur des phrases entières, ne pouvaient réussir que ceux qui avaient une bonne mémoire. Maintenant, on pense qu'il faut que l'élève construise son apprentissage. Et moi, je ne suis qu'un guide, cette méthode est plus facile pour moi et permet un meilleur rendement de l'élève.

C : Est-ce que tu utilises du matériel de manipulation en maths ?

J : Oui, mais je ne le leur donne pas souvent parce que souvent, ils jouent avec et ne travaillent pas sérieusement.

C : Quelles ont été et quelles sont tes ressources pour t'aider dans ta pratique pédagogique ?

J : Le microcentro, c'est très important, c'est une très bonne instance. On parle de nos expériences, on pose des questions. Ici, à la campagne, il n'y a personne à qui tu peux poser des questions. Tous les professeurs apprennent au microcentro. Nous expliquons par exemple : moi, j'ai de bons résultats en faisant comme ceci ou comme cela et nous apprenons tous ainsi.

C : Est-ce que tu as fait des changements de pratiques importants au cours de ta carrière, des choses que tu as pratiquées et que tu ne fais plus maintenant ou l'inverse ?

J : Si, comme je t'ai dit tout à l'heure sur la lecture et les étiquettes, si je n'ai pas de bons résultats avec une méthode, je change, même si dans d'autres écoles, ça donne de bons résultats. J'avais la classe pleine d'étiquettes, mais je voyais bien que ça ne marchait pas.

C : Est-ce que tu as eu l'impression de développer ta propre créativité de professeur ?

J : Je ne sais pas, je fais tout ce qui me semble intéressant. Je dois dire que je suis assez désordonné pour travailler, je ne suis pas très méthodique, je fais des planifications mais souvent, je ne la regarde pas ! Mais souvent, ce qui se passe, c'est qu'un élève n'a pas compris quelque chose, surgit une question et tu ne suis pas la planification. Elle ne te sert à rien. Je pense surtout que le professeur doit être préparé à tout, à toutes les questions, qu'il puisse répondre sans doute, sans hésiter.

C : Cela ne s'est jamais produit que tu ne saches pas répondre à question et que tu dises : je te répondrai demain, je vais rechercher.

J : Jamais ça ne s'est passé, je sais répondre à toutes les questions, heureusement ! Le professeur doit être très bien informé, il doit beaucoup étudier.

C : Je pense à un professeur qui ne connaît pas la zone dans laquelle il enseigne, que doit-il faire pour étudier cette zone, de quoi a-t-il besoin ?

J : Moi, j'ai utilisé ce qu'utilisait Socrate ! C'est-à-dire : questionner !

C : Questionner qui ?

J : Les parents et n'importe quelle personne que je rencontrais. Et les gens disaient que j'étais un « profesor preguntun ! » avec les élèves de l'époque, quand je suis arrivé, nous avons fait un travail de recherches sur les jeux traditionnels d'ici, de Cudico. Les élèves ont fait des entretiens avec des personnes d'ici, des anciens. Cela m'a permis également de connaître. Mais aux élèves, j'ai surtout demandé des choses du fonctionnement de la classe.

Entretien Mila

Araucania

Enregistrement Mila 1

C : Est-ce tu peux m'expliquer toute ton histoire liée à l'école : l'école que tu as connue enfant, comment tu es devenue professeur, les écoles que tu as connues...

M : J'ai commencé ma carrière en 1979, ça fait 33 ans, je me suis adressée à la fondation, ils n'ont pas voulu me donner un poste tout de suite parce que j'étais toute petite et toute maigre, ils ont dit que je ne pouvais pas être professeur. Ils m'ont fait un rendez-vous personnel, des évaluations et finalement, ils m'ont acceptée. Ils m'ont envoyée sur la côte, à Puerto Saavedra, sur une île qui s'appelle Wapi, il y avait 2h30 de traversée en bateau. Donc, je suis partie en juillet et je suis revenue en septembre chez moi. Et ensuite, je suis repartie en septembre, après les vacances et je suis revenue en décembre, au moment des grandes vacances. Cette traversée en bateau, c'était une terreur pour moi ! J'avais peur, c'était un tout petit bateau !

C : Quel type d'école c'était ?

M : Une école rurale, mais une école complète, de 1^{er} à 8^{ième}, dans un secteur nettement indigène. Tous les élèves parlaient en mapuzungun. Si un élève me demandait la permission d'aller aux toilettes, il me parlait en mapuzungun. Moi, je ne savais pas parler la langue parce que mon père savait la parler mais il est parti fonder une autre famille près de Santiago, ma mère est partie aussi, moi, j'ai été élevée par mes grands parents, qui eux étaient chiliens. Donc, j'ai appris ma propre langue avec mes élèves. C'était des élèves de 4^{ième}. Ils me disaient : ça, on le dit comme ceci, mes élèves traduisaient et c'est comme ça que j'ai appris. Maintenant, je sais parler la langue, je peux faire des dialogues, mais courts. Je ne pourrais pas tenir une conversation longue, mais je comprends tout ce qu'on me dit. Ces dernières années, le ministère de l'éducation a fait entrer la langue mapuzungun en 1^{ère} et 2^{de}, c'est obligatoire quand tu es dans une école où la majorité des élèves sont mapuche.

C : Comment s'est passée cette première expérience de professeur, à part ce problème de langue ?

M : Avec beaucoup d'émotion ! En fait, j'ai fini très jeune le collège, j'avais 17 ans, j'étais trop jeune pour pouvoir aller à l'université et j'ai rapidement commencé à travailler dans un secrétariat de service social, j'ai été « aide » pendant deux mois. Ensuite, j'ai travaillé à

l'hôpital, c'était un hôpital tenu par des religieuses. Puis, je suis partie à Temuco et là, j'ai commencé ma première expérience. Je pensais que le travail avec les malades allait m'aider, donc, quand je me suis retrouvée dans ma première salle de classe, je savais travailler avec des gens âgés. J'avais beaucoup d'illusions : pour moi, j'allais avoir mes petits élèves, mais ça a été un peu triste parce qu'ils m'ont envoyée dans une école où les enfants avaient très peu de ressources, ils étaient très renfermés d'être mapuche, ils n'avaient pas de chaussures, la manipulatrice non plus. La manipulatrice disait que les mapuche étaient nu-pieds, je crois que ça a été la partie la plus triste de ma vie, de voir que les enfants étaient dans cet état là.

C : Mais les élèves étaient tristes, eux ?

M : Non, les élèves étaient des enfants heureux. Par contre, ils étaient tristes quand je leur disais qu'il fallait qu'ils parlent en espagnol.

C : Leur culture était très forte !

M : Trop forte ! Ensuite, je suis allée à la commune de Pucon et j'ai été très heureuse car il y avait un directeur qui m'a beaucoup aidée, il était comme ma main droite, comme mon père, je pourrais dire et je me suis sentie très bien. J'ai toujours eu de la chance avec les collègues. Dans la première école, nous étions trois jeunes filles, nous vivions dans la même maison, on préparait ensemble les repas, donc, je ne me sentais pas seule, je me sentais accompagnée au niveau personnel. Et au niveau professionnel, j'avais l'illusion d'avoir abouti quelque chose, de travailler dans ma salle de classe avec mes élèves. Ma mère était une personne super intelligente mais analphabète, elle travaillait comme bonne dans une famille et j'étais heureuse de lui montrer que moi, j'étais professeur. Je travaillais depuis trois ans quand elle est morte. J'ai retrouvé mon père. Il est revenu et je lui ai proposé de lui apprendre à lire. Il est venu dans ma classe pour apprendre, il disait, je suis un élève âgé ! Et les autres élèves, une petite fille lui disait : allez Juan, tu lis ! Et mon père a commencé à lire comme cela ! Ensuite, il est parti dans le secteur de Villarica. Ensuite j'ai eu la possibilité de travailler dans une école urbaine, à Fatima de Pucon ou à l'école « sagrada familia » de Villarica. Mais, ma manière de travailler est d'aider les gens de la campagne.

C : Ton projet a toujours été de travailler à la campagne ?

M : Oui, toujours à la campagne. Avant, les mères venaient nous aider dans le jardin et la serre que nous avons à l'école. Ici, je ne le fais pas parce que tout le monde a la formation, tout le monde sait comment s'occuper d'une serre, moi, je l'ai appris à l'université catholique de Villarica, au post título « educación rural ». On nous apprenait comment

produire de manière biologique, comment planter, comment améliorer la qualité du sol et la qualité de ce qu'on avait semé. Ce post titulo est la plus belle chose qui m'est arrivée dans la vie, parce que j'ai appris beaucoup de choses avec mes professeurs. J'ai travaillé sur ce projet de serre, j'ai fait mon mémoire avec des couleurs, avec des photos, c'était un beau travail, j'ai été beaucoup aidée. J'ai défendu ce travail et j'ai terminé avec un 7 (la meilleure note). J'ai cru mourir ! Je crois que c'est ce qui est important, faire les choses avec humilité et amour.

C ; Comment as-tu pris cette décision de faire cette formation à l'université, qu'est-ce que tu espérais ?

M : C'est l'université qui m'a envoyé un courrier pour me proposer de participer. Moi, j'avais envie de le faire mais comme j'ai une famille, j'ai parlé avec mon mari pour savoir si je pouvais le faire. Mon mari m'appuie toujours, c'est comme ma main droite.

C : Toi, tu ressentais un besoin en formation ?

M : Oui, je travaillais dans une école rurale, je n'avais aucune connaissance sur ce qu'était une céréale, je ne savais pas les reconnaître, sur comment semer...

C : Je comprends mais tu crois qu'un professeur rural a besoin de connaître tout cela ?

M : Oui, c'est nécessaire quand tu travailles à la campagne, parce que si tu ne sais pas ce qui se fait, comment vas-tu travailler ? A la campagne, il y a beaucoup de fleurs par exemple. Nous les étudions toutes à l'école, nous disons comment elles s'appellent, quelles fonctions elles accomplissent, nous étudions les abeilles, comment s'entretiennent les arbres.

C : Tout ce que tu as appris à l'université te sert dans ta pratique ?

M : Oui, tous les jours. Mais à la campagne, il y a des gens qui en savent plus que moi, ils ont de l'expérience, ils ont les savoirs. Moi, j'arrive avec mes théories mais les gens de la campagne ont la pratique. Mais parfois, ils font les choses de manière répétitive et moi, chaque fois, avec beaucoup d'humilité, je donne mon opinion. Et parfois, j'ai bien vu que les paysans savent les choses, ils savent beaucoup de choses, ils sont très intelligents. De plus, la municipalité fait beaucoup de choses, de formations pour les gens des campagnes. De plus en plus, on apprend aux paysans à produire les semences, à sélectionner de bonnes semences. Avant, ils achetaient tout et bien souvent, c'était des semences stériles et il n'y avait pas de germination. Il y a beaucoup de changements entre les paysans d'avant et les paysans d'aujourd'hui. Le travail des paysans s'est beaucoup professionnalisé. L'université de Villarica appuie beaucoup également les paysans de ce coin. Quand je faisais mon « post-

titulo », il y avait également des réunions dans la « ruca » (la salle commune ronde de la communauté), pour expliquer comment gérer une serre, les gens d'ici le savaient mais nous autres qui venions d'ailleurs, nous ne le savions pas !

C : Comment a évolué, petit à petit ta manière de travailler dans l'école, avec la communauté ?

M : Je suis toujours en train de changer ! Éduquer, c'est un changement permanent. Je pense que chaque professeur doit faire son auto-évaluation : il faut le faire aussi avec les « apoderados » : ce semestre, comment ça s'est passé avec les « apoderados », comment ça s'est passé avec les enfants ? Comment a été mon travail de professeur ? Parce que, en tant que personne, tu peux essayer de faire du mieux que tu peux, mais ça peut ne pas marcher, il faut le voir. Il faut donc s'auto évaluer et s'auto former.

C : Et concrètement, il y a des choses que tu faisais avant et que tu as abandonnées, d'autres que tu ne faisais pas et que tu fais maintenant ?

M : Oui, par exemple, le bois : avant, que je fendais moi-même. Aujourd'hui, ce sont es parents qui le font.

C : Je pensais davantage à ta pratique pédagogique ?

M : Oui ! Mais c'est une manière de te dire les choses, que les choses changent, le pédagogique a changé également. Avant, je pensais qu'il fallait que je fasse tout, préparer la classe, préparer des activités, maintenant, nous avons le programme, les livres avec les contenus. Tous les livres que nous avons pour les élèves sont accompagnés du guide pour les professeurs. Tu as tout : les contenus, la planification, l'évaluation. Bien sûr, il faut renforcer avec d'autres types d'activités, avec les ordinateurs en particulier. Ils nous envoient tout par ordinateur et nous, nous n'avons plus qu'à imprimer. Avant, il fallait tout faire !

C : C'est une avancée pour toi ?

M : Oui, c'est une avancée, enfin, pour une partie, c'est un progrès positif. Mais comme c'est beaucoup plus commode pour le professeur, il ne fait plus les choses, il ne crée plus les choses, il copie les choses et pas plus.

C : Le professeur ne peut plus être aussi créatif qu'avant ?

M : Oui, la créativité s'est perdue ! C'est plus facile, le professeur n'a plus besoin de courir par ici, par là pour faire les choses, il copie, mais quand il copie, il ne va pas enseigner. Parce que tout ce qu'il va trouver sur internet, ça va être des choses qui ne correspondent pas aux enfants. Les enfants comprennent vite cependant : tu leur distribues la fiche, ils disent oui,

c'est ici, c'est un apprentissage différent pour l'élève. L'élève fait des fiches mais en réalité, tu ne sais pas ce qu'il fait, ce qu'il apprend.

C : D'après toi, comment font les enfants pour apprendre ?

M : Bien sûr, les enfants apprennent en faisant, mais en comprenant. Avant, on travaillait surtout avec la mémoire : tout s'apprenait par cœur. Mais maintenant, pour apprendre, il faut que les enfants associent les choses et pour cela, ils doivent faire les choses.

C : Est-ce que vous utilisez beaucoup le livre ?

M : Le livre et d'autres choses également, par exemple, je fabrique des fiches, des activités avec leur propre réalité. Le livre est comme un modèle. Il y a aussi les outils internet de l'éducation rurale. Là, il y a beaucoup de choses.

Enregistrement Mila 2 : à propos du travail avec la communauté ?

C : Cette manière de travailler avec la communauté, comment as-tu appris à la faire ?

M : Avec les gens ! Le travail à l'école est le même que le travail de la famille à la maison. Je demande à l'école ce que la famille demande à la maison. C'est pour cela que ça marche bien. Si je demande quelque chose, je dis que j'ai besoin de cela, ils disent, d'accord, on s'en occupe.

C : Dans les écoles plus grandes, les écoles complètes, c'est le même travail avec la communauté ou c'est différent ?

M : C'est une autre manière de faire parce qu'ils ont tout, ils n'ont pas besoin de la communauté. Ils ont besoin de l'appui de la communauté mais les gens ne sont pas comme ils sont avec l'école rurale.

C : Les gens des écoles rurales sont habitués à ...

M : A collaborer. Dans les écoles urbaines, ça dépend, il y en a qui travaillent avec toi et d'autres non. Ici, tous les parents t'aident, tous.

C : Est-ce qu'ils participent tous autant, est-ce qu'ils s'expriment tous, par exemple ?

M : Oui, tous, ils parlent, ils parlent même de choses de leur vie personnelle. C'est confidentiel, les gens ne répètent pas ce qui se dit en réunion ici, c'est vraiment un lieu d'expression. Parfois, ils demandent à parler en privé au professeur, mais ça peut se passer aussi en réunion, les gens ont confiance. Et ils ne répètent pas ce qui se dit, ils respectent ce lieu de parole. Mais il s'agit aussi d'un travail d'éducation de la part du professeur. C'est très

différent avec une école urbaine. Par exemple, mon petit fils était l'année dernière dans une école municipale complète. Cette année, il vient ici, avec moi.

C : Et qu'est-ce qu'il préfère ?

M : Si tu veux le punir, le gronder, tu lui dis : tu vas retourner dans ton école de l'année dernière, il se met à pleurer et il est sage ! Tous les matins, il se lève sans qu'on lui demande, il prépare son thé et il demande, quand est-ce qu'on part à l'école !

Mila me parle d'une de ses élèves dont la maman a dit qu'elle était sourde et qui lui hurle tout le temps dans les oreilles. En fait, Mila s'est rendue compte qu'elle n'était pas sourde et elle lui apprend tout doucement à parler.

M : J'ai déjà travaillé avec une élève comme cela quand j'étais à Villarica. Elle avait dix ans, elle était soit disant sourde et muette, mais c'était la faute des parents parce que, la petite, quand je l'amenaient au petit déjeuner, au repas, je lui disais : nous allons mettre la table, mettre une tasse sur la table, elle comprenait, elle faisait les choses, elle mettait le café, le sucre sur la table pour le petit déjeuner. La manipulatrice regardait cela et à la petite, je lui disais : va dire aux autres qu'on rentre en classe : elle allait et criait avec une voix très aigüe : « niños, a la sala de clase ! »

C : Est-ce que les élèves parlent de leur vie personnelle en classe, est-ce que tu réserves des moments pour cela en classe ?

M : Ici, dans cette salle de classe, on peut parler de choses générales, mais c'est interdit de parler de problèmes personnels.

C : C'est une règle que tu as imposée ?

M : Oui ! Je t'explique pourquoi : si un élève parle de quelque chose de personnel en classe, tous les enfants répètent tout à leurs parents et toute la communauté va être au courant et parler. S'ils ont un problème important, ils m'en parlent à moi, pas à toute la classe.

C : Et sur des choses qui ne sont pas des problèmes graves, des choses de la vie courante mais familiale ?

M : Oui, ils racontent des choses en classe. C'est tout ce qui fait la contextualisation du travail : par exemple, la semaine dernière, nous avons travaillé sur la classification des animaux et à cette occasion ils ont beaucoup parlé de ce qu'ils savent sur l'élevage des

animaux et du coup, tout le monde en profite : si un connaît plus de choses sur un domaine, il explique aux autres et tout le monde en profite. Celui qui sait bien dessiner, il y en avait un qui voulait dessiner un lapin et qui n’y arrivait pas, je lui ai dit : est-ce que tu peux aider XX, lui montrer comment dessiner un lapin ? C’est un élève qui n’aimait pas être aidé parce qu’il pensait qu’il savait tout et je lui ai dit : tu vois, tout le monde peut aider les autres et toi, tu peux recevoir des autres. C’est ça, l’éducation.

C : Est-ce que les enfants d’ici ont beaucoup de connaissances ?

M : De la vie à la campagne ? Oui, énormément ! L’année dernière par exemple, mon mari a été malade et il a dû être remplacé (son mari est ouvrier agricole dans le secteur de l’école). Il a été remplacé par un policier à la retraite mais qui venait du nord du Chili et ne savait rien d’ici. Alors, un élève lui a expliqué qu’il ne fallait pas planter comme cela cette plante parce que s’il la plantait à cette époque, ça ne marcherait pas. Ce remplaçant m’a raconté cette histoire ensuite, ce que cet enfant lui avait dit : il était impressionné par tout ce que cet enfant lui avait dit !

C : Est-ce que tu peux utiliser toutes ces connaissances dans le cadre scolaire ?

M : Oui, déjà, ils m’enseignent beaucoup de choses également, il y a beaucoup de choses que je ne sais pas sur la campagne.

C : Pour toi, quels sont les savoirs les plus importants pour l’avenir de l’enfant : les savoirs familiaux, ou davantage, les savoirs académiques du programme scolaire ?

M : Tu vois, les livres, ils les font à Santiago ! Les savoirs du livre sont importants, ils donnent un modèle et ils nous guident. Mais nous devons les adapter à notre réalité, sans cela, ça n’a aucun sens : dans le livre, il y a la théorie, dans la vie, la pratique : il faut les deux.

C : Pour toi, il n’y a pas un type de savoir qui a plus de valeurs qu’un autre ?

M : Non, les deux se complètent. Il faut donner de l’importance à ce que dit le livre mais aussi à ce que sait l’enfant. Par exemple, pour reconnaître le A, je ne vais pas dire A comme avion, ça n’a aucun sens, je vais dire A comme arbre : ça aura plus de sens. Mais il ne faut pas se limiter aux savoirs des élèves, il faut qu’ils acquièrent les savoirs du livre également. Si tu n’utilises que les savoirs des enfants, ils n’évoluent pas. Mais c’est très important que ces savoirs soient reconnus dans l’école.

C : Quel est le sens de cette manière de travailler : Quels sont tes objectifs ?

M : Le plus important pour moi, c’est l’élève en tant que personne, dans son territoire, dans sa culture. Sinon, ce serait comme une famille sans la maison ! C’est comme ça que je le vois.

Ces deux choses, l'enfant en tant que personne et le territoire se complètent. L'enfant doit comprendre son cadre de vie, le connaître bien et à la fois, il doit apprendre de nouveaux termes, pour qu'il puisse vivre d'autres expériences, connaître d'autres types d'éducation que ce qu'ont vécu et transmis leurs parents. Les parents n'ont pas toujours conscience de la richesse qu'ils ont à la maison d'avoir leurs enfants. Il faut aussi éduquer les parents.

C : Les parents réagissent à ta façon de travailler avec leurs enfants ?

M : D'emblée non ! Mais je pense qu'il y a des choses qui se passent : ça se voit cette année : je vais te faire une confidence, ils m'ont envoyé d'une autre école pour travailler ici, c'était compliqué : il y avait un professeur homme qui est resté 15 ans dans ce lieu et cet homme a fait des abus sexuels sur les filles de l'école. Il y avait des gens en faveur de ce professeur et d'autres contre. Ceux qui étaient en sa faveur ne m'aimaient pas et au contraire, ceux qui étaient contre, m'aimaient. Pour moi, les débuts ont été très difficiles. J'ai commencé à travailler avec les élèves pour leur montrer qu'il y avait d'autres formes d'éducation que ce qu'ils avaient connu, de manière plus propre, plus ordonnée, qu'ils voient ce qu'était réellement une école rurale : parce qu'aujourd'hui, l'école rurale a autant de choses que l'école urbaine et même plus : parce que les grands apprennent aux petits, les petits aident les grands parce que ça va renforcer leurs connaissances. Pour être professeur rural dans une école multi niveaux, il faut avoir la vocation, tu ne peux pas travailler tous les jours, juste pour avoir ta paie.

C : Pourquoi tu dis que ce n'est pas possible dans une école rurale ?

M : Il y a des professeurs qui ne se consacrent pas à 100% à leur travail, mais ça fait de la peine de voir comment ils travaillent dans leur école. Alors, il n'y a plus de différence entre l'école et la famille parce que ce n'est plus l'école qui forme l'enfant. Alors que l'école doit donner aux enfants des exemples de travail, on doit par exemple travailler avec la communauté, mais pas être à égalité avec les gens de la communauté. Il est professeur, ici, dans la réunion, dans la rue, dans le bus ! On n'est pas professeur seulement ici, dans la salle de classe.

C : D'après toi, c'est plus une identité personnelle que professionnelle.

M : Oui, c'est partout, tu ES professeur et tu dois toujours être exemplaire. Tu montes dans un bus : bonjour, au revoir, merci... et le chauffeur à qui tu le dis se sent heureux, respecté par un professeur.

C : A propos du territoire, quelles sont d'après toi, les perspectives d'avenir de ce territoire ?

M : Je le vois de manière très progressiste : un territoire très actif avec beaucoup de technologie, mais sans perdre ses racines, les gens auront à la fois beaucoup de connaissances mais aussi sa culture, les deux ; une zone beaucoup plus développée.

C : De quel point de vue : développée ?

M : Par exemple avant, les personnes âgées ne comprenaient rien au monde actuel. Maintenant, chaque personne âgée a son téléphone portable, l'électricité. Auparavant, les personnes âgées ne voulaient pas avoir l'électricité ici, en Araucania parce qu'ils en avaient peur ! Moi, je vois mes gens avec leur culture mais plus développés, ils géreront mieux les arbres, ils sauront ce qu'il faut faire. Avant, par exemple, si un arbre tombait, les gens ne faisaient rien. Maintenant, les gens savent comment couper les branches d'un arbre pour qu'il soit en bonne santé, ils ont des outils. La technologie doit être importante.

C : Et quel futur imagines-tu pour les paysans ?

M : Nous avons besoin de lycées professionnels : nous avons à Lincanray, un lycée qui prépare aux métiers du tourisme, il y a un lycée industriel à Villarica, mais il n'y a pas un lycée agricole. Il y en a un à WWW (loin) et les enfants sortent de là avec des méthodes qu'ils ne souhaitent pas mettre en œuvre. Donc, ils sortent de cette école et ne font pas ce qu'on leur a appris. Mais, par exemple, ici, il manque un lycée agricole qui enseignerait aux enfants à travailler avec ce qu'est l'agriculture d'ici. A l'université également, il manque une option qui enseignerait aux professeurs de se « relationner » avec la terre. Les élèves qui veulent étudier ingénieur agronome ou techniciens agricoles, ils doivent partir, il n'y a rien ici et donc rien d'adapté à l'agriculture d'ici. Nous les professeurs, nous ne connaissons pas assez non plus comment gérer l'agriculture. Nous sommes très peu à savoir un peu quelque chose. Toutes ces choses locales n'apparaissent pas dans le curriculum non plus. Il n'y a pas de place pour cela dans l'horaire légal. Depuis l'année dernière, on a rajouté la matière : mapuzungun. Mais la question importante est : qui fait du mapuzungun en classe et qui est capable de faire du « mapuzungun » en classe ? L'année dernière, il y a eu une école du microcentro qui a pu faire un atelier de mapuzungun avec un enseignant formé pour enseigner le mapuzungun. Mais cette année, c'est terminé parce que la manière d'enseigner de la personne n'a pas convenu et les enfants se sont ennuyés. C'est un manque du ministère, ce n'est pas suffisant de rajouter comme ça une discipline, il faut préparer des enseignants et des enseignants du secteur. Cela ne peut pas être un parent parce que, quel parent va accepter qu'un autre parent fasse classe à ses enfants ? Moi, j'ai cherché des

livres, des dictionnaires pour enseigner le mapuzungun, j'ai acheté du matériel pour travailler en mapuzungun. C'est pareil, à l'université, tu apprends à enseigner la langue, les maths, les sciences, mais personne ne t'apprend que dans l'école rurale, tu dois enseigner ceci et dans l'école urbaine cela parce que ce ne sont pas les mêmes écoles et les mêmes enfants. Par exemple, l'évaluation SIMCE, elle est la même à Santiago, à Villarica ou ici ! On va évaluer un enfant du secteur rural qui n'a jamais été à l'école maternelle, qui vient pour la première fois à l'école en 1^{ère} année, il faut qu'il ait atteint en trois ans ce que les autres en ville apprennent en 5 ans ?

C : Cependant, les élèves des écoles rurales ont de très bons résultats aux épreuves SIMCE, non ?

Interruption.....

C : Quel est ton sentiment d'appartenance, plus la communauté locale ou plus un système central d'éducation ?

M : J'appartiens d'abord au ministère et aussi à la fondation. Et ensuite, ma communauté. Mais pas au même niveau.

C : Mais s'il y a par exemple des choses du programme officiel qui ne fonctionnent pas avec tes élèves, est-ce que tu vas t'autoriser à ne pas le faire, le changer ?

M : Oui je m'adapte parce que, ce qui est important, c'est que l'enfant apprenne. Je vais changer la manière de l'enseigner, mais pas le contenu e lui-même : ça, je le respecte.

C : Quel est d'après toi le profil du professeur rural ?

M : Je pense que la première chose pour le professeur rural est la vocation, vocation de services aux autres : le professeur rural est à la fois un curé, un avocat, un assistant, un aide, parfois une cuisinière, il est aussi secrétaire, directeur d'école et tout cela tout seul ! Donc, je pense que pour être professeur rural, il faut être ouvert à recevoir ce que la communauté me donne et à ce que la communauté demande. Mais le professeur rural a les mêmes heures de travail que les autres. C'est un horaire sur le papier parce que, si un parent vient me voir et me dit : j'ai besoin de ceci ou cela, je dois l'écouter et le comprendre et voir que ce besoin est à ce moment-là. Le ministère donne un horaire pour cela : la réunion mensuelle mais non, les besoins des gens n'attendent pas un mois ! Tu ne peux pas être un professeur « carré ». Tu ne peux pas te limiter à transmettre des contenus et pas plus. Moi, je le vois comme ça, c'est le chemin du professeur rural, être ouvert à tous les moments.

C : Tu as toujours eu ce point de vue sur le profil de professeur rural ou les choses se sont construites petit à petit en écoutant les besoins des gens ?

M : c'est en travaillant avec la communauté que c'est venu. Par exemple, actuellement, je suis trésorière de l'association de voisins. S'ils ont besoin de moi, je suis là. Je viens tous les deuxièmes samedis du mois pour la réunion de l'association, c'est mon mari qui m'emmène, il vient, il m'attend, il me ramène à la maison, c'est comme ma main droite. Je lui demande de réparer une chose dans le réfectoire, de faire ceci ou cela ! C'est la communauté qui fait un bon professeur ! Si la communauté te critique, te rejette, c'est toujours pour quelque chose.

C : c'est toujours constructif ?

M : Oui, enfin, je le prends toujours de manière positive et constructive. S'il y a quelque chose qui ne leur plaît pas, toujours je leur demande de faire des propositions : comment est-ce qu'il faudrait faire pour que ça vous plaise ? Ça ne sert à rien de critiquer pour critiquer. Il faut proposer pour améliorer. Je sais qu'il y a beaucoup de professeurs qui ne supportent pas d'être évalué par des parents. La première fois que j'ai dit que les parents m'évaluaient en fin de semestre, ils m'ont dit : comme tu peux faire cela, accepter que les parents t'évaluent. Moi, je dis : qui va le faire, je suis toute seule ici ! Travailler comme cela, toute seule dans une école, c'est beaucoup de responsabilités. Personne ne te dit comment faire, tu fais les choses seulement avec ta conscience. Donc je fais les choses qui me conviennent, qui conviennent aux parents et qui font avancer mes élèves. C'est ça le plus important pour moi : que les élèves avancent, la communauté aussi et moi, j'avance aussi.

Enregistrement Mila 4

M : J'ai 34 ans de service, il m'en manque 5 pour la retraite. Mais durant toutes ces années, mon goût pour ce métier ne m'a pas quitté. J'ai la même plaisir que quand j'ai commencé. Je ne me suis jamais ennuyé car éduquer, c'est se rénover, chercher des choses nouvelles : l'éducation, c'est le changement.

C : Est-ce ta manière d'être dans la vie, ce goût du changement ou c'est plus une compétence professionnelle ?

M : Je crois que je suis née comme cela. Comme dit mon mari : je suis un tremblement de terre ! Tu vois, les choses ont une place le lundi et quand tu reviens le vendredi, j'ai tout changé ! Cette rénovation permanente, je l'ai à la maison, je l'ai à l'école, je l'ai dans ma vie

et avec mes collègues. J'ai été coordinatrice du microcentro l'an dernier et ils m'ont demandé de continuer cette année. Etre la coordinatrice ne veut pas dire ce qui doit se faire ici ou là. Chacun est autonome, chacun est professeur. Si quelqu'un a quelque chose à dire, il n'a pas à demander l'autorisation à la coordinatrice pour s'exprimer. Un leader est un bon leader s'il laisse faire à l'autre ce qu'il fait. Celui qui fait tout n'est pas un bon leader ! C'est comme pour l'association des voisins : plusieurs fois, je n'ai pas pu aller à la réunion et j'ai demandé à quelqu'un de confiance de la communauté de me remplacer. Plusieurs fois, je n'ai pas pu venir et petit à petit, j'ai formé cette personne à faire la trésorerie parce qu'une communauté doit se débrouiller seule, sans professeur. Je prépare petit à petit mon remplacement.

C : Tu n'es pas seulement professeur de l'école, tu es professeur de la communauté. C'est un rôle qui te plaît ?

M : Oui, ça me plaît. Mais pour moi, ce n'est pas une chose en plus, c'est ma manière d'être. Ce n'est pas une chose en plus, c'est tout le contraire ! Mais en retour, si je demande un service tout le monde lève la main, tout le monde est volontaire pour m'aider. Je donne beaucoup mais je reçois autant. Même si ce n'est pas grand-chose, je reçois : bonjour professeur, comment allez-vous ? C'est bien plus important qu'un cadeau. Je reçois des fruits, des légumes, des œufs, du lait, du fromage ! Une personne s'est lancée dans la fabrication de confitures et n'avait pas de place, je lui ai dit d'utiliser le réfectoire quand c'est possible. Chaque fois qu'ils ont besoin d'un papier, d'une photocopie, je le fais à l'école. C'est ma manière d'être. Il y a donner et donner. Je le fais avec mon étiquette de professeur, toujours. Je vais chez les gens boire un maté seulement si j'ai quelque chose à y faire. Tout ce que je fais, je le fais dans le cadre de mon activité professionnelle : ça, ça vient de mon expérience dans les zones rurales. Si je commence à aller chez les uns les autres boire un maté, non, ce n'est pas possible. Je suis la professeur, je peux être amie mais pas son égal. Les gens me parlent de leur histoire personnelle s'ils le souhaitent, je ne demande rien et je ne raconte rien de mon histoire personnelle. En vérité, le seul véritable ami que j'ai, c'est mon mari. A lui, je raconte tout.

C : Est-ce que ton mari est quelqu'un d'ici ?

M : Il est de la région mais il n'est pas du secteur d'ici. J'ai fait classe dans son secteur, mais ça n'a pas eu d'importance. Ici, il ya mon petit fils dans la classe, mais en classe, ce n'est plus mon petit fils, c'est un élève. En classe, ils sont tous mes élèves et je suis la professeur.

Discussion à bâtons rompus sur mon travail... à propos des enseignants qui sont désespérés par les écoles privées, qui laissent tomber, qui n'ont plus d'enthousiasme et qui en particulier laissent tomber la partie qui concerne les relations avec la communauté.

M : Moi, je ne suis pas d'accord. Si un professeur n'a pas de bois, pas de nourriture, c'est de sa faute. Le bois, c'est comme le cœur de l'école, comment veux-tu qu'un professeur, qu'un élève travaille s'il n'y a pas de chauffage ? Il est bien dit dans les textes : climat de classe propice à l'apprentissage. Il faut renvoyer les papiers, il faut avoir de bonnes relations avec tous les partenaires de l'école, avec la Fondation en particulier. J'ai eu des problèmes avec l'ancienne manipulatrice : je l'ai signalé, elle est partie, il y en a une autre qui travaille très bien. Si on veut, ça fonctionne.

C : Qu'est-ce qui est important pour toi pour ta propre évaluation : le point de vue de la communauté, les évaluations SIMCE ?

M : Les évaluations SIMCE sont à la fois importantes et à la fois pas importantes. C'est important parce qu'on voit comment le professeur travaille avec son élève. Mais en fait, tout ne dépend pas que du professeur : il y a des années où tu as un bon groupe d'élèves, d'autres années non. Ce qu'il faut regarder, c'est si les résultats sont bons dans la durée, qu'il y ait une constante. Parfois, les élèves ne réussissent pas les évaluations, non pas parce qu'ils sont mauvais, mais parce qu'ils sont plus lents et qu'ils ne finissent pas. Cela ne permet pas d'évaluer le travail du professeur.

C : Quel est le critère qui te fait dire : là, j'ai fait mon travail ?

M : D'une part, je vois quand j'ai abordé les contenus et ensuite quand un élève est heureux de son travail. Et puis aussi les évaluations de fin de semestre : combien j'ai atteint d'objectifs ? J'analyse ces évaluations enfant par enfant : pour chaque enfant, qu'est-ce que je dois faire comme remédiation ? Je fais des réunions : conseil d'évaluation avec l'enfant. Je ne peux rien faire seule : je travaille avec les élèves et les parents, avec toute la communauté éducative.

Je respecte mon institution : la fondation et je la respecte, non seulement en parlant, mais aussi en travaillant : on dira cette professeur est de la fondation et si je travaille bien, c'est positif pour mon institution.

C : La partie d'engagement religieux, catholique de la fondation, c'est important pour toi ou non ?

M : C'est ce qui me donne la force, chaque jour d'avancer.

C : Comment vis-tu le multi niveau, plus comme une difficulté ou plus comme une chance pour l'enfant ?

M : Comme une chance pour l'enfant. Mais c'est difficile d'enseigner en multi niveau, tu cours tout le temps, tu vas ici, là, voir ce que fait celui-ci, celui-là !

C : Est-ce que tu utilises le tutorat, l'entraide ?

M : Oui, je l'utilise mais ça dépend des disciplines. Par exemple, si je vais aux toilettes, il y a un élève chargé de la classe. Il y a des rôles dans la classe : chaque groupe (grands et petits) a son responsable et qui change régulièrement. Il ne faut pas que ce soit toujours le même qui soit tuteur, il faut que ça change pour développer l'auto estime et l'estime entre eux.

C : Et sur les apprentissages, en maths, en langue ?

M : Oui, j'utilise ceux qui savent plus pour aider ceux qui savent moins, mais à l'intérieur du même groupe : pas les plus grands qui aident les plus petits. J'ai essayé et j'ai vu que ça ne marche pas. Les plus grands ne savent pas être impartiaux. Ils font bien les choses avec leurs amis et ceux qui ne sont pas leur amis, ils les laissent de côté.

M : Les enfants ici ont une très faible auto estime. Les parents sont très autoritaires, ils ont une personnalité très forte. C'est pour cela qu'à l'école, je fais en sorte que les enfants se sentent des personnes importantes, pas comme à la maison. Ici, à l'école, ils sont leur espace, ils ont leur temps. Je travaille avec eux pour qu'ils ne redoublent pas et jamais avec moi ils ne redoublent : je fais des renforcements, de la remédiation. Je ne veux pas qu'un élève perde une année scolaire parce que c'est un an. Les enfants doivent apprendre tous les jours à l'école. C'est pour cela que j'ai acheté tout ce matériel didactique, pour que chaque élève trouve un matériel qui lui permet d'apprendre. Ils ont tout à leur disposition.

C : Tu as travaillé à l'époque du MECE rural ?

M : Oui ! J'ai été enchantée ! On travaillait avec le jardin ! J'étais vraiment très contente !

C : Aujourd'hui, ce n'est plus possible de travailler ainsi ?

M : Je crois que je n'ai jamais arrêté ! J'utilise beaucoup d'outils différents pour renforcer certaines choses, on avait beaucoup d'heures de perfectionnement et avec une évaluation à la fin : j'ai eu une très bonne évaluation !

Entretien Roman

Araucania

...

R : Je fais des activités individuelles ou en groupe et différenciées pour travailler. J'utilise les livres du ministère, je fais des activités de manipulation.

C : Est-ce que tu peux me raconter ton histoire personnelle, d'où tu es, qu'est-ce que tu as connu comme école quand tu étais élève, tes relations avec le milieu rural ?

R : Moi, je suis né à la campagne, je suis un fils de paysan. On vivait à 40 km de la ville la plus proche, Lancoche. C'est dans cette région. Là où nous vivions, il n'y avait pas d'école. Nous sommes allés en ville pour pouvoir faire des études. Nos parents ont abandonné la campagne pour vivre en ville.

C : Pour que vous fassiez des études ?

R : Oui, nous sommes 10 frères et sœurs. Mon père était agriculteur, c'est ce qu'il savait faire. Donc, quand nous sommes arrivés en ville, il a appris à faire des activités qui se font en ville. Il est devenu ouvrier dans la construction. Ma mère a été professeur, avant de se marier. Mais après, quand elle s'est mariée, les enfants sont arrivés, un autre puis un autre et elle s'est consacrée à la famille. A cette époque, ce qui se faisait au Chili, c'était que la femme travaille à la maison. Moi, quand j'ai été en 1^{ère} année, j'avais 8 ans. C'est quand nous sommes venus en ville parce qu'avant, il n'y avait pas d'école. Ma sœur aînée avait 13 ans et nous étions 3 dans cette 1^{ère} année.

C : Tu t'es plu à l'école ?

R : Oui, ça m'a plu. A la fin du lycée, je voulais aller directement à l'université, pour étudier mais pas pour être instituteur, pour être professeur d'anglais ou d'histoire. Surtout l'anglais, ça me plaisait beaucoup. Mais comme nous n'avions pas beaucoup de ressources, je ne me suis pas inscrit à l'université. J'ai commencé à travailler directement comme professeur intérimaire, j'avais 18 ans et j'ai commencé comme ça à faire classe.

C : Sans formation ?

R : Oui, comme ça, pas plus ! J'ai eu un poste près de la mer, j'étais seul dans une classe avec 55 enfants, 6 niveaux, alors, tu vois, je faisais au jour le jour. Je faisais deux groupes, un de 8h à 12 h et un de 13h à 17h. Je séparais les niveaux entre le matin et l'après-midi, je n'avais pas tous les enfants en même temps.

C : C'était une zone rurale ?

R : Oui, une zone rurale qui avait été dévastée par le tremblement de terre en 1960. C'était une zone enclavée, il n'y a pas de moyens pour se déplacer sauf en bateau. C'était en 1975.

C : Est-ce que cette situation si difficile a changé ta vision du métier de professeur ou a changé quelque chose dans ta motivation ?

R : Oui, en partie. Mais, de toute façon, j'avais besoin de travailler. Mais j'ai compris que j'avais vraiment besoin d'étudier, je savais qu'il faudrait que j'étudie et que je travaille en même temps pour des raisons économiques. Ma sœur aînée était exactement dans la même situation que moi. Elle a commencé à faire classe exactement dans la même situation que moi. Tous mes frères et sœurs ont fait des études, ils ont tous amélioré leur situation économique. Nous sommes 8 maintenant et tous, nous avons un métier. Mon père est mort il y a 23 ans et ma mère est restée seule avec ma sœur la plus jeune.

C : Quelle était ta vision du métier de professeur à tes débuts, qu'est-ce que tu attendais de ce métier, quelles étaient tes motivations ?

R : Ma motivation, c'est clair, c'était travailler pour gagner de l'argent. Et bon, ça me plaisait, ce métier. Moi, je voulais aider les gens, aider les adultes à s'organiser et delà, travailler avec les enfants.

C : En premier lieu, c'est travailler avec les adultes qui t'intéresse ?

R : Oui, j'avais l'expérience de responsabilités dans des partis politiques, j'ai toujours travaillé en groupe, tu vois, on était une famille nombreuse, j'ai animé des groupes, j'avais des expériences de ce type. Mais ce travail en école rurale m'a plu, j'ai aimé ça et je suis resté dans ce métier. C'était une institution évangélique et c'était incompatible avec ma religion. L'année suivante, comme mon père était ami avec une personne de la fondation catholique des enseignants, j'ai été engagé. Je suis parti dans un autre endroit, dans la cordillère. C'est près d'ici, là où est Juan Carlos actuellement. J'y suis resté 5 ans. Nous étions deux professeurs, il y avait 80 enfants. C'était l'époque de la dictature militaire, il y avait une forte exigence pour maintenir la discipline et pour l'apprentissage, c'était un autre système. Nous devions être très autoritaires, très rigides.

C : Quand tu parles d'aider les adultes, dans quel sens tu dis cela, quel projet pour ces communautés rurales ?

R : Je voulais qu'ils s'organisent dans la mesure où ça leur permettrait de vivre un peu mieux, qu'ils aient un peu plus accès aux services publics, qu'ils améliorent leur qualité de vie.

C : Mais où, en restant à la campagne ?

R : Oui, bien sûr, sans partir de la campagne. Par exemple ici, quand on a parlé d'électrification rurale, nous avons été la première école à avoir la lumière électrique. C'était le temps du gouvernement Freire. Nous nous sommes organisés avec la communauté d'ici, j'ai été chercher les directives en ville et toutes les mois, nous nous sommes réunis ici, dans cette salle, jusqu'à ce qu'on fasse aboutir ce projet, ça a duré 3 ans environ. Et tu sais, c'est le président Freire lui-même qui est venu inaugurer l'électricité et la lumière ici ! C'est pareil pour les chemins, c'était des chemins de terre et nous avons obtenu qu'ils soient empierrés, tous les chemins de la communauté ont été empierrés et carrossables. Ensuite, nous avons réfléchi à l'eau. Il n'y avait pas d'eau courante ni dans la communauté, ni à l'école. Nous avons travaillé avec une organisation indigène et nous avons construit un projet d'adduction d'eau pour toute la communauté. Nous avons eu l'eau, mais pas potable car elle venait d'un puits. Récemment, on a réalisé un puits qui permet à tous d'avoir l'eau potable. Il est à 17 m de profondeur. Tu as vu des travaux sur la route, ils sont en train de faire les conduites pour amener l'eau partout dans la communauté. Dans deux ans, je pense que toute la communauté aura l'eau potable.

C : Tout ce travail que tu as fait avec la communauté, est-ce que tu penses que c'est le rôle de tout professeur rural ou bien tu l'as fait parce que ça te plaisait ?

CR : Oui, pour moi, c'est clairement le rôle d'un professeur rural. C'est notre rôle que la communauté se réveille, se développe, augmente son niveau de vie. Tu vois aujourd'hui, chaque famille a sa télévision et son réfrigérateur chez elle et aussi une machine à laver le linge. Les gens ne font plus la lessive à la main comme avant, ce sont des choses qui améliorent la qualité de vie.

C : Comment se fait l'analyse des besoins de la communauté ?

R : En discutant avec les gens, car je les connais bien.

C : Le fait d'être toi-même de la campagne, est-ce une aide pour toi, pour comprendre les besoins de la communauté ?

R : Bien sûr, ça me sert beaucoup pour les comprendre. Je suis allé une année faire classe en ville mais ça ne m'a pas plu.

C : Pourquoi ?

R : Parce que le professeur est enfermé : il vient faire classe et il repart. Il ne sait pas ce qui se passe à l'extérieur. Et puis le directeur te met beaucoup de directives, pour sortir, tu dois demander la permission, ici, non ! Ici, je sais tout ce qui se passe dans la communauté, j'ai la

radiographie de la communauté. Et je sais comment aider les gens. En ville, non ! Et puis les enfants sont beaucoup plus difficiles. C'est très compliqué, ce n'est pas pour moi. Donc, je suis revenu ici ! Le fait d'être fils de paysan me motive à venir ici parce que j'ai vécu très isolé, on devait beaucoup marcher pour se déplacer, il n'y avait rien pour se déplacer, seulement des chevaux. Maintenant, les gens ont des véhicules ou s'ils n'en ont pas, ils appellent le radio-taxi qui vient jusqu'à chez eux. L'accès est bien amélioré. Tu ne peux pas t'occuper des enfants si tu ne sais pas ce qui se passe à la maison, ce qui se passe au sein de la famille.

C : A propos de l'apprentissage des enfants, est-ce que tu mets en relation la vie de l'enfant, ce que tu en connais et le travail en classe ?

R : Le vocabulaire d'abord, je n'utilise pas le vocabulaire qu'ils ne comprennent pas, mais je cherche à augmenter, à améliorer leur vocabulaire, mais j'utilise leur vocabulaire. Les enfants changent beaucoup, tous les 5 ans environ, les enfants changent beaucoup.

C : Est-ce que de ce fait, petit à petit, tu penses que tu changes des choses dans ta manière de travailler ?

R : Je pense à la manière d'enseigner, à la manière de maintenir la discipline. Avant, on mettait toutes les tables face au tableau. Maintenant, je fais des groupes en cercle. Avant, je n'autorisais aucun mot en classe, aucune discussion. Aujourd'hui, non, les enfants parlent et c'est bien.

C : Est-ce qu'ils s'entraident ?

R : Oui, ils le font aussi. Tu vois, nous avons un système pour qu'ils aillent aux toilettes sans demander la permission. Ils ne peuvent y aller que si personne n'y est déjà. Quand ils y vont, ils mettent une marque.

C : Ce sont des systèmes pour développer l'auto discipline ?

R : Oui, c'est ça. Il y a des mamans qui ne collaborent pas à l'apprentissage de leurs enfants. Les enfants n'ont pas beaucoup de devoirs à la maison, je fais le maximum ici et ensuite, à la maison, ils profitent de leur temps libre.

C : Je reviens à l'apprentissage ; est-ce que tu utilises le territoire, la nature, les gens pour travailler en classe ?

R : Oui, nous travaillons sur les arbres d'ici par exemple, comment est l'écorce, comment sont les feuilles ? Il y a à côté d'ici un ancien élève qui a monté une micro entreprise de

fromage artisanal. On pourra y aller demain après-midi. Il a aussi une plantation d'arbres d'essences locales. Je fais ce genre de sorties avec les élèves.

C : Tu tires parti des ressources locales, des gens de la communauté ?

R : Oui, c'est ça. Par exemple, l'an dernier, ils ont refait le pont en dessous. Avec les élèves, nous sommes allés regarder comment ils faisaient, quelles machines ils utilisaient, comment on travaille sur un chantier comme celui-là. Après en classe, on discute, on écrit. Nous faisons avec les alentours le maximum que nous pouvons faire. J'utilise beaucoup la manipulation d'objets familiers pour apprendre à calculer : des bouts de bois par exemple. Pour la création de textes, nous parlons des vaches, des moutons, j'utilise du vocabulaire familier pour apprendre à lire également. Tu vois, si j'utilise un mot comme « ascenseur », ça n'a aucun sens pour les enfants. Un fois, un professeur de Santiago est venu, nous avons travaillé à faire des cartes d'apprentissage des sons spécifiques pour ici, à partir de ce que savent les enfants. Nous avons fait ça en commun avec les parents, pour faire des cartes pour l'école et pour la maison. Et chacun, nous ici et les mamans à la maison, nous avons travaillé sur les sons, les syllabes, les mots et en trois mois, les enfants ont tous appris à lire. Ils travaillaient la même chose à la maison et ici à l'école, de manière différente mais très cohérente. Nous faisons des réunions avec les mamans, comment ça marche, qu'est-ce qui ne fonctionne pas, comment on pourrait améliorer les choses, qu'est-ce qu'on change sur les cartes. Et on avançait dans l'alphabet comme ça. Avec ce professeur de Santiago, je suis allé faire une présentation de cette méthode, j'ai exposé tout ce travail. Et quand j'ai fini, c'était devant 150 professeurs ruraux du Chili, ils ont tous chanté pour me féliciter de ce projet et de ce travail. Mais c'est vraiment l'appui de ce professeur de Santiago qui m'a aidé et qui m'a donné cette énergie.

C : Est-ce que tu t'inspires des livres de Paulo Freire sur l'alphabétisation des paysans ?

R : Oui, mais comme j'ai travaillé aussi avec des groupes d'adultes, sur de l'alphabétisation des adultes, je connaissais ces méthodes. Je faisais cela le samedi, pour donner aux parents le niveau 8^{ième}. On ne peut plus le faire maintenant parce qu'en 8^{ième}, on doit avoir un professeur par discipline. Ici, on ne peut pas faire venir un professeur par discipline. Du coup c'est impossible, on ne peut plus le faire. Et comme j'ai le titre de professeur « basico », je n'ai plus le droit de le faire. Les gens doivent aller à Villarica le soir et ils ne le font pas : ceux qui n'ont pas de voitures ne peuvent pas et c'est trop dur après une journée de travail. Tu vois, ça manque de flexibilité de la part du ministère pour répondre à ce type de besoins.

C : A propos des enfants, quels sont tes objectifs en termes d'éducation? Vers quel futur les formes-tu ?

R : Il faut qu'ils puissent continuer leurs études en partant d'ici. C'est le plus important. Il faut qu'ils aient les capacités de s'adapter. Tu vois, j'ai eu mes quatre enfants avec moi dans cette école. Il y en a 3 qui ont fait des études, qui sont des professionnels et la 4^{ième} est en train de faire ses études. Il faut que les enfants apprennent le maximum de contenus du programme, **mais** avec les ressources que nous avons ici. Il faut « ruraliser » les contenus qui viennent du ministère pour qu'ils soient accessibles pour les enfants. Mais il faut que chaque jour, ils apprennent un contenu nouveau et qu'ils se forment en tant que personne et qu'ils soient heureux. S'ils ne se sentent pas bien, ils ne vont pas apprendre grand-chose. Je fais très attention à cela. L'apprentissage est à la fois intellectuel et affectif.

C : Quel est ton point de vue sur les enfants ?

R : Il y en a qui sont très intelligents et qui me compliquent le travail parce qu'ils finissent tout très rapidement ! C'est Matias qui me pose plus de problèmes : il a de gros problèmes de comportement. D'autres ont des difficultés d'apprentissage. Tu vois XX pourtant, il a été en classe maternelle deux ans, mais non, il n'y arrive pas. A ces enfants en priorité, il faut leur donner de l'affection. Après, il y a ce qui se passe dans la famille : tu vois FF, il est le dernier de 4 enfants et il fait ce qu'il veut, ses parents ne lui disent rien. Et Pancho, c'est pareil, il est fils unique et le papa est très âgé. Le papa joue plus un rôle de grand-père. Moi, je suis grand-père aussi, j'ai 5 petits enfants, je vois bien que ce n'est pas pareil, on ne les éduque pas comme ses propres enfants. Les parents sont exigeants, les grands parents non !

C : Quelles sont tes attentes pour le territoire ?

R : C'est d'améliorer le niveau de vie. Par exemple la famille qu'on va aller voir demain, c'est une famille qui était vraiment très pauvre, très modeste. Ils ont bien mis à profit ce qu'ils ont appris à l'école et maintenant, ils ont créé leur micro entreprise. Ce sont d'anciens élèves de cette école. Après l'école, ils sont allés dans une école agricole et ils se sont formés. Le fils maintenant est le représentant d'ici, il est très dynamique, il a changé beaucoup de choses. Il va à la mairie de Villarica, il va discuter avec le maire, il a de bonnes relations avec tout le monde, il connaît les gens à qui il faut s'adresser, c'est un leader positif. Quand il était petit, il a eu une maladie pulmonaire, on l'a hospitalisé à Pucon, on pensait qu'il allait mourir. Les religieuses de l'hôpital l'ont évangélisé et c'est lui qui a formé la communauté chrétienne d'ici. Il lutte pour le développement social de la communauté. Il est allé se former en

Espagne ! La fille qui s'est spécialisée dans la production de fromage s'est spécialisée en Italie. Pour une communauté, c'est important d'avoir un leader positif. Quand il y a un leader négatif...

C : Qu'est-ce que tu appelles un leader négatif ?

R : Celui qui proteste tout le temps, critique tout le temps, rejette les propositions et ici, il y a quelques personnes comme cela. Ils ne viennent pas aux réunions, ils discutent de manière informelle avec les gens et critiquent tout : ils font du mal par en dessous.

C : Est-ce que le fait que cette communauté soit mapuche, est-ce que ça change quelque chose dans ta manière de travailler, est-ce que tu en tiens compte ?

R : Les mapuches, de manière générale, savent bien s'organiser. Les chiliens ont beaucoup plus de mal à s'organiser. C'est par exemple ce qui se passe dans la communauté où travaille Julio, ce sont des chiliens et ils ont du mal à s'organiser. Les chiliens, de culture, sont égoïstes, chacun défend son petit mètre carré, les mapuches ont cette tradition de vie en communauté. C'est comme ça depuis toujours.

C : Est-ce que tu parles de cela avec les enfants ?

R : J'essaie de tirer profit de ce sens de l'organisation des mapuches. Je prends toujours comme exemple leur organisation. En histoire, nous travaillons l'organisation sociale du pays et nous parlons de l'organisation sociale d'ici, quelles fonctions accomplit chacun et le rôle de l'école comme lieu de réunion. Pour le jour de la fête des mères, nous faisons de la cuisine ici et je leur demande de s'organiser : qu'est-ce qu'on va préparer, faire les courses, enfin, s'occuper de tout. Ils font des groupes comme ils se souhaitent. Moi, j'exige juste que ce ne soit pas le bazar.

C : Est-ce que tu organises des fêtes avec la communauté ?

R : Ces deux dernières années, je n'en ai pas fait parce que les élèves sont très timides. Et ce sont eux qui ne veulent pas faire les choses. Ils ont peur que leurs parents se moquent d'eux et je ne le fais pas pour cette raison. Mais avant, nous avons fait de très bons spectacles, pour la fête de la patrie ou des grandes fêtes nationales : il y avait plus d'enfants à l'école également. Là maintenant, il n'y a plus assez d'enfants et ils ne veulent pas le faire. Jusqu'à l'année dernière, on faisait des déclamations de poésies. Donc, je crois que je vais préparer des choses sans leur dire exactement pourquoi et quand ils verront que ça marche bien, je pense qu'on pourra le présenter.

C : Est-ce que tu continues aujourd'hui les actions d'éducation pour les adultes ?

R : Le gros projet, c'est l'eau potable. Il y a des petits projets de clubs sportifs, mais chaque petit groupe défend son projet de manière indépendante. Il y a de nombreux petits sous-groupes. Mais je ne les aide plus. Je les appuie, mais de l'extérieur. Je ne suis pas investi dans le groupe, rien. Quand ils ont besoin de quelque chose et qu'ils le demandent, je les aide, je donne mon avis mais sans être directif. Avant, si, j'étais très directif. J'assumais le rôle de secrétaire parce que ça leur coûte de rédiger. Il y avait des personnes âgées, on se réunissait tous les mois pour prendre un maté et ensuite, nous faisons la réunion. Celui qui était président est mort, il y a eu un autre mais qui avait beaucoup de réunions en ville.

C : Actuellement, tu ne travailles plus dans ce sens, pour développer la communauté ?

R : Je pourrais. Mais je manque de temps, je dois travailler comme radio-taxi les fins de semaines et les jours fériés. Il faut du temps pour s'investir avec la communauté et je ne peux plus le faire. Je fais les préparations au baptême.

C : La religion a une place importante dans ton travail et dans ta vie ?

R : Cette école catholique a à accomplir une mission d'évangélisation. Il y a les deux missions : éduquer et évangéliser. C'est une école missionnaire. Je n'ai pas choisi de travailler dans une école publique mais à la fondation catholique parce que ça me plaît.

C : Tu ne voudrais pas travailler dans une école municipale ?

R : Je ne sais pas si ça me plairait. Ces écoles de la fondation aident beaucoup la communauté, c'est ce qui me plaît. Bon, en ce moment, je collabore moins parce que je ne le peux pas.

C : Comment cette mission d'évangélisation fonctionne avec la culture mapuche, c'est compatible ?

R : Oui, bien sûr, parce que ... enfin, en ce moment, dans les élèves que j'ai, quasiment 50% sont évangélistes. Je fais bien attention de ne pas froisser les susceptibilités là-dessus. Je ne veux pas qu'il y ait des problèmes, des difficultés à cause de ça. Les parents évangélistes savent que cette école est catholique, ils savent qu'ils vont avoir une éducation catholique. Je demande aux élèves de participer et pas plus. Quand je fais des évaluations, je n'en tiens pas compte.

C : Comment fais-tu avec les évaluations ?

R : Ils se situent dans la moyenne. Les enfants en ville font deux ans de maternelle en plus, ils entrent à l'école deux ans plus tôt. Ils sont normalement plus socialisés, ils ont manipulé, ils se sont adaptés à l'école plus tôt. Ici, il n'y a pas de maternelle.

C : Les enfants ne sont pas stimulés dans les familles ?

R : Très peu. Actuellement, le projet, c'est que les enfants aillent en « pré kinder » mais en ville.

C : Que penses-tu de la culture locale, tu as l'impression que les enfants manquent de culture, qu'il y a une « pauvreté culturelle » ?

R : Oui ! Ils absorbent tout ce qui vient de l'extérieur, mais pas de la bonne manière. Les enfants sont assis devant la télé et regardent tout ce qui passe, sans contrôle des parents. Et puis l'alcoolisme, ouh là, qu'est-ce que c'est fort ! Il y a sport chaque fin de semaine mais à la fin du match, les papas boivent, sont complètement ivres, ils dépensent tout l'argent. Le lundi, il y a des élèves que tu ne vois pas parce qu'il y a eu un drame à la maison le weekend. Cette région est très affectée par l'alcoolisme. C'est ce qui se passe dans la famille de Pancho, de Christofer. Et personne ne sait comment résoudre ce problème. Ils travaillent dur toute la semaine et dépensent tout en une soirée sans penser à leur famille.

C : De ton point de vue, quelles doivent être les principales qualités d'un professeur rural ?

R : La vocation pour les enfants et la préoccupation pour le développement de la communauté rurale. Les deux choses sont liées et demandent de se consacrer autant aux deux. Pas seulement les enfants, mais les adultes aussi. Il faut qu'il fasse preuve d'empathie pour la communauté, pour les comprendre. Et se sentir travailler en équipe, dans le sens de partager avec la communauté des moments de convivialité, des activités sportives, les célébrations. Il ne faut pas partager seulement en mots mais en actes. Tu vois, avant, je jouais au foot avec eux et aussi au sport traditionnel mapuche qui s'appelle « pali », j'y jouais avec eux. Je me suis socialisé avec eux de cette manière.

C : Et dans ton travail à l'école, à l'intérieur de la classe ?

R : C'est pareil, il faut de l'empathie avec les enfants, essayer de faire que tous comprennent ce que tu enseignes, de manière à ce qu'ils dominent les contenus que nous travaillons.

C : Est-ce que tu as l'impression de pouvoir improviser, que tu as plus de liberté pédagogique dans cette école rurale ?

R : Oui, c'est sûr. Quand j'ai travaillé en école urbaine, il y avait le directeur, il y avait le chef UTP, tu travaillais dans ta classe toute la journée, sur des livres. Ensuite, le soir, tu remplissais des papiers pour le ministère, mais tu ne pouvais pas dire : allez, demain, on va faire une visite ! Tu ne fais que des papiers.

C : Et ici, tu en fais des papiers, des planifications ?

R : J'ai tout dans la tête mais quand même, je planifie : je sais ce que je vais demander, sur quoi je vais travailler. Nous devons écrire le PEI : « plano educativo institucional », mais il est très vieux. Il faudrait que je l'actualise.

C : A propos de la formation...

R : J'ai travaillé 5 ans sans aucune formation, nous avons eu quand même un peu d'aide pour nous montrer comment fonctionne la partie administrative, les réunions obligatoires avec les parents, des choses comme ça. Ensuite, après 5 ans de travail, je suis allé à l'université pour avoir mon titre. On étudiait seulement pendant les vacances, j'ai fait cela durant 4 ans. C'était mieux que si on avait débuté par cela car nous avons la pratique, l'expérience et c'est beaucoup plus positif que pour les jeunes qui ne sont jamais allés en classe comme enseignants. Nous, nous pouvions un peu « contredire » le professeur en disant : « professeur, j'ai telle ou telle expérience... ».

C : Quelles ont été tes ressources, tout au long de ta vie professionnelle ?

R : Avant qu'il y ait le microcentro, en 2005, on travaillait tout seul, très isolé. Moi, j'avais la chance d'avoir l'aide de l'université catholique de Villarica depuis avant que j'étudie en « post titulo ». Je travaillais avec les professeurs de l'université sur des projets expérimentaux. C'étaient des projets spéciaux pour les communautés indigènes. On y travaillait des projets de développement des communautés. On se formait lors de cours pendant les vacances. C'est de ces projets qu'est né le « post-titulo », on s'était rendu compte que le professeur rural avait besoin d'une autre formation que le professeur urbain, du fait de son engagement avec la communauté. Du coup, j'ai fait partie de la première promotion du « post-titulo : éducation rurale »

C : Tu crois que tous les professeurs devraient avoir cette formation « éducation rurale » ?

R : Oui, ils devraient. Il faut acquérir les outils pour aider une communauté. C'est dans cette formation que tu les acquiers. Après le post-titulo : éducation rurale, j'ai continué deux ans de plus sur des formations sur l'école inclusive. Dans ce type d'école, tu n'as pas besoin de te spécialiser dans une discipline en particulier, de grammaire, de choses comme ça, il faut te former dans des choses qui t'aident à avoir une vision globale. Tu dois avoir des connaissances de tout.

C : Aujourd'hui, quels sont tes besoins ? Si les choses se passaient comme dans tes rêves, comment tu exercerais ton métier ?

R : J'aimerais m'engager plus, mais j'ai tous mes problèmes personnels qui ne me le permettent pas. J'aimerais avoir un rôle plus important dans cette communauté, j'aimerais prendre le temps de mieux faire les choses à l'école, mieux planifier, organiser les documents correctement, reprendre tout ce que j'ai fait en formation, en faire une synthèse, prendre le temps de réfléchir de manière globale, organiser mieux le multi-cours et travailler à donner aux enfants une vision globale des choses. C'est la vie qui est comme ça. Je ne sais pas pourquoi on divise les choses par secteur comme ça, le ministère de l'éducation voit les choses de manière partialisée, pas globale. Dans les écoles urbaines, les cours sont divisés, les disciplines aussi et il y a beaucoup d'enfants qui en 5^{ème} ne savent pas lire. Ici, ça n'existe pas, tous les enfants lisent beaucoup plus tôt. On fait des lectures toutes les semaines, ils emmènent des livres à la maison et la semaine suivante, ils ne racontent ce qu'ils ont lu.

C : Comment imagines-tu l'avenir des enfants ?

R : J'ai beaucoup d'ambitions professionnelles pour eux. Mes élèves sont devenus professeurs, carabiniers, marins, secrétaires !

C : Ils ont tous quitté le milieu rural ?

R : Oui, pratiquement tous ! Il y a les deux frères et sœurs qu'on va aller voir demain qui ont fait leur micro entreprise, qui sont restés dans la communauté, mais les autres sont tous partis en ville, certains sont allés à l'université.

C : Ils ne sont pas revenus ?

R : Non, ils ne sont pas revenus.

C : Qu'est-ce que tu souhaites à tes élèves d'aujourd'hui, de partir d'ici ?

R : ... Ils ne devraient pas, mais ce sera mieux pour eux. Ils ne devraient pas parce que l'amour de la terre va se perdre, tout le travail agricole, d'élevage, tous ces savoirs, mais c'est mieux pour qu'ils sortent du vice de l'alcoolisme. Ceux qui restent deviennent alcooliques très jeunes. Tous ceux qui sont partis ont aujourd'hui une vie meilleure. Ils ont une maison, une famille, un véhicule. Mais il y a encore beaucoup de monde. Ici, dans la zone rurale, il y a 180 hectares et encore plus de 100 familles. Il n'y a pas assez de terrain pour faire vivre tout le monde. Et il y en a de moins en moins par personne parce qu'à chaque génération, le terrain est divisé au sein de la communauté. Et puis, il y a les étrangers qui achètent du terrain, qui font des grandes propriétés de production fruitière ou des grands élevages, les gens doivent devenir ouvriers de ces gens-là, ou bien travailler dans la construction, l'artisanat du bâtiment à Pucon, à Villarica.

C : Mais les ouvriers agricoles ont des contrats à l'année ?

R : Non, ce sont des contrats saisonniers.

C : Ce type de contrat fragilise les gens non ?

R : Oui, c'est sûr. Mais c'est notre réalité. Ce sont les conséquences de notre politique, à nous, les chiliens. Tout fonctionne comme une entreprise, c'est la même chose pour la fondation, elle fonctionne comme une entreprise, pas comme une institution. Elle est administrée comme une entreprise. Le chef agit comme un patron. Il ne vient pas dans nos écoles sauf si vraiment on l'invite.

C : Mais si toi, tu as besoin de quelqu'un qui vienne à l'école pour parler avec toi de tes pratiques pédagogiques, il n'y a personne ?

R : Il y a les superviseurs du département d'éducation qui quelques fois viennent.

C : Comment ça se passe entre les professeurs du microcentro, vous avez confiance, vous parlez de quoi ?

R : On parle de ce qu'on fait en classe, oui, on peut parler librement de nos difficultés, de nos problèmes, de ce qui marche bien aussi. Mais une fois par mois, ce n'est pas beaucoup. Il y a eu aussi des étudiants de l'université qui sont venus dans ma classe, qui m'ont aidé. On a parlé de tout ça, c'était intéressant. Avant, entre professeurs, on ne parlait pas réellement de ce qu'on faisait à l'intérieur de notre salle de classe. Il y avait une peur qui empêche cela. Et puis, il y a eu le MECE rural qui nous a montré comment organiser notre classe. Moi, je parle aussi avec les adultes de la communauté, ça m'a toujours aidé : c'est ma personnalité, toujours de parler avec les adultes. Il y a des professeurs qui ne parlent jamais avec les adultes de la communauté. Ils font leurs choses et s'en vont. Moi, non, je ne vois pas les choses comme ça. Il y a des professeurs qui sont en conflits importants avec la communauté parce qu'ils n'écoutent pas le point de vue des gens.

C : Quand tu as des étudiants dans ta classe, qu'est-ce que tu conseilles aux jeunes ?

R : En général, ils viennent avec une liste de questions, de données qu'ils veulent récupérer, ils ont des besoins précis. Je ne leur donne que très peu de conseils. Ils viennent quelques heures, ensuite, on vient les rechercher et ils s'en vont. Ma fille qui a étudié pédagogie est beaucoup venue m'aider ici.

C : Tu parles beaucoup avec ta fille du métier de professeur, de l'école rurale ?

R : Oui ! Mais nous venons d'une famille de professeurs, ma grand-mère maternelle, une sœur de ma mère et ma mère, toutes étaient professeurs et professeurs ruraux. Nous, dans

les enfants, nous sommes trois, ma sœur aînée, professeur rural et une autre sœur qui est dans une école complète.

C : Tu penses que ta manière d'être professeur est influencée par ta mère ou cette culture familiale ?

R : Oui, de mon père aussi. Mon père ne travaillait pas dans l'éducation mais il parlait du travail, du respect, de la prudence, il nous a transmis ces valeurs. De ma mère, je tiens plus le charisme, elle était très respectée, les gens passaient la saluer et moi aussi, les gens me respectent et viennent me saluer. C'est ce contact, ce type de relations avec les gens.

C : Ta mère travaillait comme toi, très en relation avec la communauté ?

R : Je pense que oui. Nous avons ce respect des gens de la campagne, parce que nous sommes des campagnards. Il y a des gens qui pensent que les paysans sont paresseux, arriérés, peu bavard, peu intelligents. Mais ce n'est pas vrai. Peut-être sont-ils un peu plus lents, oui, c'est vrai, plus lents à cause des processus de production : quand tu cultives la terre, tu as un autre rapport au temps. C'est pareil en élevage, la vache met 8 mois à faire son veau. C'est comme ça, tu ne peux pas l'accélérer ! Les gens ont le temps de parler, de boire un maté et c'est comme ça que certains pensent qu'ils ne font rien. C'est seulement un autre rythme de vie. Les gens de la ville ne comprennent pas ça et jugent. C'est pareil sur la culture mapuche : tu entends que les mapuches sont paresseux, qu'ils ne sont pas prévoyants. Mais c'est leur culture, leur tradition, ils vivent dans le présent et pas plus. La nature leur donne ce dont ils ont besoin : ils se baignent dans la rivière, ils prélèvent dans la nature ce dont ils ont besoin pour leur repas et pas plus. Les enfants, quand ils vont en ville, ne sont pas rassurés, ils n'ont pas confiance. On ne leur donne pas l'occasion de s'exprimer, de dire ce qu'ils ressentent.

C : Est-ce que tu travailles avec les enfants sur leur auto estime ?

R : Oui, bien sûr, je leur dis qu'ils sont capables et qu'ils doivent apprendre les mêmes choses que les enfants de la ville, qu'ils sont à égalité, même avec les enfants riches de Santiago.

C : Tu ne crois pas qu'ils ont d'autres besoins que les enfants de Santiago ?

R : Je crois que les enfants des villes ont plus de besoins que les enfants d'ici. En ville, le père et la mère travaillent à l'extérieur de la maison, ils sont très seuls. Quand les familles ont les moyens, il y a une nourrice, elle s'occupe des enfants professionnellement. Les autres sont dans la rue, jusqu'à ce que les parents rentrent. Je pense qu'ils ont plus de carences que les

enfants d'ici. Ici, ils ont leur maman à la maison, ils ont des choses en moins mais ce qu'ils ont est très précieux.

C : Les enfants ont des savoirs qui leur viennent de leur famille sur les plantes médicinales par exemple ?

R : Oui sur la cuisine, sur les plantes médicinales. Mais pas tellement sur les traditions, plus que ça.

C : Est-ce qu'on peut réfléchir ensemble à tous les changements que tu as ressentis depuis le début de ton activité professionnelle, tes difficultés, tes réussites ?

R : Moi, je n'ai pratiquement travaillé qu'à la campagne. Je ne suis resté en ville qu'un seul semestre ! Je m'y suis senti mal et je suis revenu. Je crois que ma réussite principale est que, dans les quatre régions rurales dans lesquelles j'ai travaillé, à chaque fois, j'ai travaillé avec les enfants et avec les adultes, les laissant s'organiser et les aidant sur des thèmes autres que l'éducation : les chemins, l'électrification, l'eau potable, accès à la religion. J'ai travaillé ensemble avec les enfants et les adultes. Dans chaque communauté dans laquelle j'ai travaillé, ils se sont organisés et ils ont continué à aller de l'avant, ils n'ont pas laissé tomber : et pour moi, c'est vraiment un succès. Et les enfants qui ont été dans mon école, ont continué leurs études, ils ne se sont pas arrêtés en 8^{ième}. Ils se sont bien intégrés dans les autres structures. Ils n'ont pas redoublé, ils ont continué. Je me sens très satisfait de cela comme professeur. Je n'aurais pas été content de voir qu'ils redoublent par exemple. Ils se sont bien intégrés, ont fait partie des équipes sportives. L'autre satisfaction personnelle, c'est que j'ai 4 enfants et j'ai fait classe moi-même à mes quatre enfants. Il y en a 3 qui ont des métiers et une qui fait encore ses études. Et de leur avoir fait classe moi-même et de voir qu'ils ont réussi, c'est un succès professionnel et personnel.

C : Quelles sont les compétences que tu as développées, petit à petit en travaillant en école rurale ?

R : Oui, il y a des choses qui m'ont manquées : par exemple, je n'ai pas de compétences musicales, j'aimerais bien savoir un peu jouer de la guitare, pour les enfants, ce serait bien, on pourrait chanter, on pourrait faire une danse, c'est vraiment une faiblesse que j'ai, ne pas avoir d'habiletés pour la musique. Autrefois, nous avons fait un groupe de « radioamateur

scolaire». On a fait ça à peu près 4 ans. C'était très intéressant, très bien. Il fallait y consacrer le samedi.

C : Ce n'était pas dans l'école ?

R : si, ça se passait à l'école, après le repas de midi, on allumait la radio et on communiquait.

C : Ce n'était pas une activité scolaire ?

R : C'était en complément, comme un atelier. On discutait avec des personnes, adultes ou enfants par exemple, du nord du Chili. On se branchait et quelqu'un nous répondait. Alors, s'installait un dialogue avec cette personne. La personne pouvait être n'importe où dans le monde. C'était une collaboration avec un club de radioamateurs de Villarica. On faisait la réunion avec les adultes du club. C'était très positif. Hélas, à cause de ma situation personnelle, je n'ai pas pu continuer ce projet.

C : Est-ce que tu fais d'autres choses avec la communauté et les enfants pour ouvrir sur le monde : est-ce que vous faites des voyages par exemple ?

R : Nous voyageons toujours dans cette zone, ici. Par exemple, l'an dernier, nous sommes allés au Parc national, qui est à 8 km d'ici, mais personne ne le connaissait. Moi non plus, je ne le connaissais pas. Je n'ai pas de temps libre à cause de mon activité de taxi. Cette sortie s'est très bien passée, nous avons le volcan en face de nous mais personne d'entre nous n'y était allé. Nous sommes montés, pas jusqu'à la cime mais bien haut quand même ! En fin d'année, nous faisons également une sortie avec les parents sur le lac. Nous sommes allés au bord de la mer, une fois, nous sommes allés à Valdivia. Nous louons un bus et nous partons, avec les enfants et les parents. Nous partageons la nourriture, c'est toujours une belle journée de récréation. Depuis trois ans, nous participons à la célébration du nouvel an mapuche, nous allons dans une autre communauté, c'est le 24 juin. Nous discutons sur la culture propre à cette communauté, nous participons aux activités sportives typiques de cette communauté. C'est comme un échange sur la culture mapuche. Nous nous réunissons avec toutes les écoles du microcentro.

C : Est-ce qu'ensuite, tu mets à profit cette sortie pour faire du travail en classe ?

R : Oui, bien sûr ! Je demande aux enfants ce qui leur a plu, ils écrivent un petit texte, sur ce qu'ils ont vu, sur les instruments.

C : Comment se comportent les enfants en sortie, ils sont curieux, posent des questions ?

R : Non, très peu. L'an dernier, il y a eu un professeur de l'université catholique de Villarica qui est venu enseigner la langue mapuche. Cela ne plaisait pas aux élèves. Ils ne travaillaient pas avec lui.

C : Les élèves n'y voyaient pas une partie de leur identité mapuche ?

R : Non. Quelques mamans étaient intéressées mais seulement quelques-unes. Mais nous n'avons pas réussi à motiver les enfants pour qu'ils participent.

C : Qu'est-ce que les familles espèrent comme avenir pour leurs enfants ?

R : Les études, qu'ils aient une profession. Ils ne se posent pas la question de savoir si c'est mieux qu'ils partent ou qu'ils restent. Non.

C : Ils ne sont pas attachés à la transmission de la culture mapuche ?

R : Dans cette communauté, non ! Quand je suis arrivé il y a 30 ans, il n'y avait pratiquement plus personne qui parlait cette langue, quelques grands-mères et pas plus. Les jeunes se moquaient d'elles, ils n'étaient pas du tout attachés à cette culture, bien au contraire. Ici, la communauté vit comme sur une île. Tout est axé sur le tourisme. Cette communauté a perdu son identité mapuche en essayant de se conformer aux exigences du tourisme.

C : Le tourisme pourrait provoquer l'inverse : être intéressé par la culture mapuche et donner envie aux gens de la refaire vivre ?

R : Non, ça ne se passe pas comme ça ici. Aujourd'hui, il ya quelques familles qui essaient de récupérer cette culture, comme les gens chez qui nous sommes allés. Ils participent activement au centre culturel mapuche de Villarica, c'est la seule famille qui participe à cette initiative. Nelson voudrait bien communiquer cette envie de récupérer la culture aux autres familles de la communauté mais ces autres familles ne sont pas réceptives. Moi, à l'école, j'ai essayé de travailler à renforcer, à valoriser cette culture. J'ai appris du vocabulaire mapuche, mais il y a des parents qui m'ont dit, pourquoi tu n'enseignes pas plus d'anglais ou d'espagnol que de passer du temps sur cette langue qui ne sert à rien ? Ici, il y a vraiment une carence culturelle parce qu'il n'y a aucune culture, ni mapuche, ni chilienne. En fait, tout autour d'ici, il y a beaucoup de tourisme, ce qui isole cette communauté des autres communautés mapuches, qui sont loin.

C : Est-ce que tous les enfants de la communauté viennent dans cette école ?

R : Il y a beaucoup d'enfants qui vont à l'école municipale, parce qu'ils viennent les chercher avec un petit bus. C'est lié à la locomotion. Et également, ils ont des classes préscolaires. Ici, non. Donc, pour les mamans, si elles veulent développer leurs activités, elles choisissent les

écoles où il y a des transports scolaires et des classes maternelles. C'est beaucoup plus facile pour elles. C'est assez compliqué parce que les mini- bus viennent chercher les enfants à la porte de la maison, je ne peux pas les concurrencer avec ma voiture, elle n'est pas assez grande !

C : Est-ce qu'on peut revenir sur ce que tu m'as dit hier : tu m'as dit que tu parlais beaucoup et bien avec la communauté et que c'était plus difficile avec les professeurs, quel est ton sentiment d'appartenance, plus à la communauté ou plus à une corporation de professeurs ?

R : Si, je discute parfaitement avec les professeurs, nous sommes amis, nous formons réellement une équipe.

C : Et avec les professeurs des autres écoles ?

R : En fait, il y a très peu de communication. Nous nous saluons mais nous n'échangeons pas sur le travail. Mais j'ai vraiment le sentiment d'appartenir à une équipe de professeurs, nous collaborons, nous nous entraïdons, c'est très ouvert. Avec la corporation municipale, nous n'avons pas de liens. J'ai des collègues de mes études qui travaillent dans les écoles municipales, j'ai des voisins également, nous nous saluons mais nous ne parlons absolument des choses professionnelles. En fait, nous n'en avons pas besoin, nous avons une bonne équipe entre nous et ça nous suffit.

C : En ce moment, tu me disais que le nombre d'inscriptions baissent à l'école, est-ce que tu vas essayer d'organiser une forme de lutte pour sauver l'école ?

R : J'ai toujours essayé de le faire mais tu as vu à la réunion, quand on en a parlé, le « sustenedor » n'est pas très motivé. Il n'a pas de programme pour qu'on accueille plus d'enfants. A une époque où on avait beaucoup plus d'enfants dans nos écoles, on avait demandé à faire la 7^{ième} et la 8^{ième}. Mais il fallait construire des salles et du coup, ça n'a pas été possible. J'avais une année une promotion de 12 enfants de 6^{ième} et du coup, les fourgons de l'école municipale sont venus directement les chercher. Du coup, les parents ont inscrits leurs autres enfants dans ces écoles de Villarica et tous les enfants de la famille sont partis en fourgon. Pour les parents, c'est plus simple, ils vont à une seule réunion. La personne qui travaille à la cuisine, elle a eu 3 enfants dans cette école, il lui en reste deux mais quand ils seront partis, elle partira aussi et je chercherai une maman pour faire la cuisine qui inscrira aussi ses enfants à l'école. Comme ça, j'ai économiquement cette famille et ça me fait des inscriptions en plus. Avant, quand l'école aidait beaucoup les activités des

adultes, les gens inscrivait plus facilement leurs enfants ici. Les parents me connaissaient et me faisaient confiance. Le fait que j'ai eu mes enfants ici, dans cette école, ça a beaucoup renforcé la confiance des parents : si je crois à ce que je fais pour mes propres enfants, alors les parents pouvaient y croire également. Les inscriptions dans une école, c'est une affaire de confiance.

C : Est-ce que tu pourrais me décrire comment tu vois l'évolution des enfants, disons ces 10 dernières années ?

R : Ouh, une très grande évolution. Quand j'ai commencé, les enfants étaient très timides, ils saluaient le professeur mais ne parlaient jamais avec lui ! Quand tu posais une question, tu entendais oui, non mais rien de plus. C'était la période de la dictature, nous non plus, nous ne parlions pas beaucoup. Après, nous avons retrouvé la confiance, on discutait en jouant au football par exemple, on écoutait la musique du festival de Vina del Mar, on parlait en allant visiter les familles. Mais maintenant, les élèves, on n'arrive plus à les faire taire ! Avant, quand on allait dans une famille mapuche, il y a beaucoup de machisme, tu parlais avec l'homme de la maison et pas plus. Tu buvais un café, un maté, la femme te servait mais ne te disait rien. Maintenant, ça a bien changé aussi, tu vas dans une maison, tu parles avec la dame, avec le mari, avec qui est là. Avant, dans un village mapuche, tu ne voyais jamais un homme et une femme qui marchaient l'un à côté de l'autre mais toujours l'un derrière l'autre. Maintenant, ça a un peu changé mais ça se voit encore. Dans la communauté où travaille Juan Carlos, les hommes vont à cheval et la femme est à pied derrière lui, seule. C'est comme ça la culture mapuche, l'homme est le patron, il arrive chez lui, il s'assoit et il se faire servir par sa femme.

C : Est-ce que tu travailles avec tes élèves filles à leur émancipation ?

R : Oui, je leur dis que tous, nous avons les mêmes devoirs et les mêmes droits. Avec Matias par exemple, il est élevé par une maman totalement soumise, il se comporte déjà comme un homme machiste. Ils sont quatre enfants et il n'y a pas de papa. Sa mère lui fait tout, il est totalement servi. La maison l'éduque au machisme. Il arrive d'une école de Villarica, il a été renvoyé à cause de son attitude, il a manqué de respect à sa professeur femme. Je trouve que ça va mieux depuis qu'il est ici. Mais c'est sûr qu'à la maison, les filles doivent aider leur mère, les garçons ne font rien. On en parle ici et on fait en sorte qu'ils débarrassent la table tous ensemble, qu'ils lavent les tasses tous ensemble. Il faut qu'ils comprennent que la maman n'est pas l'employée de la maison. C'est plus facile de travailler là-dessus

maintenant parce que les enfants communiquent plus, ils parlent de leur vie et du coup, on peut travailler.

C : Hier, tu me parlais du problème de l'alcoolisme dans la communauté, est-ce que c'est un thème que tu travailles en classe également ?

R : Oui, on travaille sur quelques textes et je leur dis : il faut que vous soyez le changement de la communauté ! Vous ne devez pas reproduire ce que les adultes font.

C : Tu les engages dans une idée de changement de leur communauté ?

R : Oui ! Actuellement, les seuls qui se sauvent de cet alcoolisme, ce sont ceux qui partent, ceux qui restent non. Il y a parmi eux des anciens élèves, mais maintenant, ils n'acceptent plus aucun conseil de ma part. Ils me disent : je suis adulte, je suis responsable, je fais ce que je veux. Et en plus, leurs parents le faisaient déjà, donc, ils ne voient pas forcément le problème. Alors, quand il y en a qui me disent : je vais partir pour une autre vie, ailleurs, je les félicite. Mais sinon, même s'ils sont professionnels, qu'ils travaillent à l'extérieur, lors du weekend, ils vont jouer au foot, ils vont danser et voilà, ils sont complètement saouls et le lundi, ils ne peuvent pas aller travailler. J'en parle aussi avec les parents. Enfin, les « apoderados » ici, ne sont que les mamans. Il n'y a pas de papas. Alors on parle de cela pour qu'elles pensent à leurs fils, qui sont petits pour l'instant, qu'elles les accompagnent pour que ça ne se passe pas. Elles en souffrent beaucoup.

C : Les mamans, elles, ne boivent pas ?

R : Ouh si, elles aussi !

C : Il n'y a pas d'aide sociale, je ne sais pas, de la municipalité par exemple ?

R : Quand il y a une assistante sociale qui vient ou un carabinier pour parler du problème, ils rient. Et ça ne sert à rien, ils ne le prennent pas pour eux. C'est très compliqué parce que les jeunes de 20 ans, quand ils ont bu deviennent violents, tapent. Et quand ils tapent, ils tapent, c'est sérieux. Il y a beaucoup de violence entre les communautés, et aussi dans la communauté.

C : Et dans la famille ?

R : Aussi ! A partir de 9h du soir, à la télévision, tu as des nouvelles et il y a tout le temps des histoires comme cela, de violences familiales. Bien sûr, c'est beaucoup à Santiago, il y a beaucoup de délinquance.

C : Tu parles un peu de ces nouvelles avec les élèves ?

R : Oui, on parle de ce qui est passé à la télé, le sport par exemple, on parle du Barsa de Barcelone, c'est positif. Je trouve que les nouvelles sont très violentes et que les enfants ne devraient pas regarder cela. Ils regardent la télé très tard et ensuite, ils sont fatigués toute la journée. J'en parle de cela aux parents, mais c'est difficile aussi.

URUGUAY, Flores

Entretien Alejandra

Directrice du CAF, ancienne enseignante en école rurale. 47 ans

C : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ton histoire personnelle, où tu as grandi, si c'était rural si tu as connu l'école rurale comme élève, comment tu es devenue enseignante ?

A : J'ai grandi au bord de la mer, dans ce département de Canelones, c'est un endroit où les gens ont l'habitude de venir se baigner, c'est tout près de Montevideo. C'est à 18 km de Montevideo, mais à cette époque, il n'y avait pas beaucoup de population à cet endroit. Mais ce n'est pas la campagne. Je suis allée à l'école, qui était une école urbaine, c'était une grosse école, je ne sais pas combien nous étions, mais il y avait un niveau par classe et deux « tours ». Je ne suis jamais allée, comme élève, dans une classe à plusieurs niveaux. Et ma relation avec le milieu, c'était avec la mer, avec le silence, avec la nature. Je me souviens, dans mon enfance, je passais tout l'été sur la plage, près des arbres, dans la nature. C'était la nature mais je n'ai eu aucun contact avec la campagne, je n'ai jamais participé à faire un jardin. Ensuite, pour le lycée, nous devons aller à Montevideo parce que là où j'habitais, il n'y avait pas de lycée. Donc, je suis allée au lycée à Montevideo et c'est là aussi que j'ai fait le magisterio

C : C'était ton idée personnelle de faire ce métier d'enseignante ?

A : Oui, rien ne m'a obligé à cela, c'était un projet personnel, oui ! Comme je devais aller à Montevideo de toute façon, j'avais toutes les options possibles pour étudier. Au début, je pensais être professeur de littérature, j'aimais beaucoup lire et ensuite, je ne sais pas trop pourquoi j'ai changé, c'est au dernier moment que je me suis décidée pour l'enseignement primaire. Mais je ne sais pas clairement pourquoi j'ai pris cette décision. Bon, donc j'ai commencé à étudier le magisterio sans avoir vraiment d'idées claires sur l'endroit où je voulais travailler. Mais, quand j'étais en deuxième année, une amie de ma famille a été reçue comme enseignante en primaire et elle est allée travailler dans une école rurale, près d'ici et elle nous a invitées à passer deux jours dans son école. Nous étions trois collègues de magisterio et nous y sommes allées. Cela m'a plu mais ce n'est pas pour autant que j'ai pris la décision d'être enseignante rurale. Je n'avais jamais eu de relation directe avec la

campagne. Si, je me souviens que quand j'ai eu 14 ans, il y avait une amie de ma mère de Durazno, un département de l'intérieur du pays, qui était enseignante rurale. Elle venait voir ma mère à la maison deux ou trois fois par an et elle racontait des histoires sur son école rurale. Elle racontait qu'elle allait à l'école à cheval, je crois que des choses comme cela, inconsciemment m'ont beaucoup influencée. Dans mon imagination s'est construite une image d'une sorte d'école idéale. Mais sans que je sois consciente de cela. Et cela s'est rajouté la visite dans cette école rurale qui a été vraiment très bien. Au cours de ces deux jours, j'ai vécu la relation avec les enfants, qui était très différente de ce que je connaissais en école urbaine, dans l'école d'application de Montevideo, mais j'ai pu vivre aussi le lien entre l'école et la zone. Comme nous étions trois jeunes dans l'école, nous avons été accueillies par l'association des jeunes qui a organisé une partie de volley-ball. Enfin, on voyait bien le lien très fort entre l'école et la communauté. Et une autre chose sur ma relation avec la campagne, c'est mes grands parents paternels, qui vivaient à Montevideo, dans un quartier de la périphérie de Montevideo et ils avaient un très grand jardin potager. Et je me souviens quand j'étais petite, je jouais beaucoup dans ce jardin qui était une merveille. Parfois, je me demande s'il n'y a pas une mémoire génétique, quelque chose qui expliquerait aujourd'hui, mon lien à la terre. Ensuite, en 3^{ième} année de magisterio, la dernière année à l'époque, j'ai eu la possibilité d'aller en école rurale pour faire un stage. Nous allions à deux à faire ces stages et il fallait faire une sorte de recherche pour faire une restitution sur ce stage. Je me souviens, c'était la dernière année de la dictature, il y avait des figures très fortes de l'éducation rurale. Et c'est là que j'ai décidé d'être enseignante rurale, grâce à l'enthousiasme, à la passion de ces personnes.

C : En fait, tu as décidé d'être enseignante rurale, plus grâce à des personnes qu'au milieu rural en lui-même ?

A : Oui, le milieu rural, je ne le connaissais pas. En fait, ce qui m'a attiré ainsi, à l'école rurale, c'est la relation avec la communauté, c'est le lien social. Parce que le lien avec les enfants, en fait, tu peux l'avoir aussi en école urbaine, non ? Ce qui me paraissait très important, c'est bien le rôle social de l'école rurale. Et l'enthousiasme des professeurs a été contagieux ! Il y avait, c'est sûr, une vision un peu romantique de penser que l'école pourrait accomplir une fonction très importante. Mais c'est avec cette idée, cet enthousiasme que je suis allée travailler en école rurale. Je me suis rapprochée d'une collègue qui elle aussi, avait cette envie de travailler en école rurale. Les autres collègues de la formation, non ! Je me suis

rapprochée d'un mouvement de promotion et d'éducation de la ruralité uruguayenne, il y avait des réunions, la dictature venait de finir et cette année là, il y avait des élections pour la première fois depuis la dictature. Dans ces réunions, il y avait des gens qui étaient préoccupés de la situation à la campagne, des gens qui travaillaient à la campagne. Et dans ces réunions, j'ai rencontré des enseignants, des vétérinaires, des agronomes, beaucoup de gens liés à l'activité agricole et à ce moment, je savais que je serai enseignante rurale. Donc, mon premier poste a été une école rurale.

C : Comment ça s'est passé ?

A : Bien, super bien ! C'était merveilleux. C'était une école un peu éloignée, il y avait un bus pour y aller. Et je me souviendrais toujours que le premier jour, quand je suis descendue du bus, la directrice m'a accueillie avec un grand sourire et ça a été fondamental pour moi ! J'y suis restée un mois seulement, pour un remplacement mais je me suis sentie très bien. Je vivais à l'école. Ensuite, j'ai fait un autre remplacement et là, ça a été une situation bien différente de la première, la collègue était très bien, mais le lieu horrible. C'était en face du centre de détention des mineurs et je restais toute seule dans cette école, je me souviens que je me réveillais la nuit et qu'il y avait des rats dans tous les coins de cette école ! C'était infesté de rats, ils mangeaient ma nourriture, personne ne vivait là depuis longtemps. Moi, je restais là parce que je n'avais pas d'argent pour payer le billet de bus. Bon, dans ce sens, horrible mais ce n'était pas une école rurale typique : les enfants venaient qu'un quartier périphérique de Montevideo, c'était un autre type d'enfants et il n'y avait aucune relation sociale. L'école n'avait aucune fonction sociale. L'année suivante, j'ai eu un poste à l'année dans une école assez isolée de Canelones, sans électricité, mais c'était une zone rurale, c'était très bien. Il fallait faire 4.5 km pour pouvoir prendre un train et comme cette année là, ils ont supprimé les trains, dans tout le pays, il fallait marcher 9 km ! On le faisait ! Et ça a été une très belle expérience. L'année suivante, j'ai choisi une direction dans une classe unique et dans cette école, j'ai travaillé 5 ans. Il n'y avait pas beaucoup de voisins, mais l'école était comme le centre et ça m'a appris à développer la fonction sociale de l'école. Et ce que je pense maintenant, après 25 ans de travail, c'est que j'ai toujours laissé les écoles très ouvertes, j'ai toujours mis l'école en relation avec d'autres institutions, avec des ONG. Chaque fois que j'ai eu des directions de classes uniques, j'ai toujours beaucoup ouvert l'école pour permettre que d'autres personnes viennent travailler, viennent apporter autre

chose, que ce soit pour les voisins, pour les jeunes de la communauté ou pour les enfants. Il y a toujours eu des gens qui sont venus travailler à l'école.

C : Comment expliques-tu ces choix : c'est toi qui avais besoin de ne pas être isolée ou bien ça répondait aux besoins de la communauté ?

A : Pour moi, ce n'est pas une obligation de l'école, je n'avais pas à le faire, non. Cela me venait naturellement. C'était naturel pour moi de faire cela. Je ne sais pas travailler seule en définitif ! Et il me semblait très riche d'avoir des relations avec des personnes qui n'étaient pas enseignants, qui ne venaient pas de la même institution. J'ai toujours pensé que c'était très enrichissant de sortir de l'environnement des enseignants. Mais je n'ai jamais pensé : je dois faire que l'école apporte ceci ou cela aux voisins, non. C'était ma dynamique de travail et j'avais des opportunités pour le faire. C'était ma manière de voir la fonction sociale de l'école.

C : Tu cherchais de la nouveauté, à ne pas t'enfermer dans une routine ?

A : Oui ! C'est surtout de sortir un peu de ce qu'on avait appris au magisterio, faire d'autres choses avec les parents, avec les enfants que ce qui se fait habituellement. J'ai travaillé en 2003 dans une école dans le département de Tacuarembó, nous étions deux enseignantes et nous travaillions très bien ensemble. La zone était comme un petit village, mais comme un peu déprimée. Les gens étaient très bien, mais un peu déprimés parce qu'il n'y avait pas grand-chose à faire à cet endroit. Et je me souviens qu'avec cette enseignante avec laquelle je travaillais bien, nous avons mis en place beaucoup d'activités qui en réalité, n'étaient pas extraordinaires, ni merveilleuses, ni bien nouvelles. Par exemple, nous avons partagé avec des adultes, la bibliothèque de l'école, nous sommes allés avec tous les enfants dans toutes les maisons du village, cela nous donnait des opportunités de travail avec les enfants et c'était des choses qui permettaient de ne pas s'ennuyer. Moi, je m'ennuie dans la routine, c'est sûr ! J'ai des idées, ça ce n'est pas le problème, mais ce qui me coûte, c'est les mettre en pratique. Je ne sais pas toujours comment faire, je ne suis pas une bonne praticienne !

C : Tu m'as dit l'autre jour que ce qui te semblait important, c'était de savoir écouter la communauté, de ne pas imposer tes idées mais de respecter les idées de la communauté ?

A : Je crois que savoir écouter, c'est important pour tout le monde, pour toutes les professions, pas seulement les enseignants. Dès que tu travailles avec des gens, il me semble que tu dois savoir les écouter. Je dis cela mais ça n'a pas toujours été facile. Parfois, je pense que nous avons un gros problème, pas seulement les enseignants mais aussi les techniciens,

qui est d'imposer un peu nos valeurs, nos regards, ce qui pour nous est bien. Cela, c'est quelque chose que j'ai appris au fil du temps et qui me coûte encore ! Non, ce n'est pas si facile. C'est un apprentissage je pense. De même qu'on apprend à enseigner, on devrait apprendre à écouter également ! Écouter, je le vois comme un devoir : je dois écouter. Ce n'est pas quelque chose qui vient naturellement, je pense.

C : Si on revient à ton travail avec la communauté, comment le relies-tu à ton travail en classe : est-ce que ce sont deux travaux séparés ou bien, il est possible, souhaitable de les relier ?

A : Je pense qu'il faut toujours essayer de les croiser. Surtout quand il s'agit de travaux avec les parents. Ce que je voyais davantage comme une partie à part, c'est le travail que je faisais avec les jeunes de la communauté, ça, je ne le croisais pas avec le travail en classe. Pour moi, c'est différent de penser la classe ou de penser l'école. Il y a des choses qui sont liées à l'école et qui ne le sont pas forcément avec la classe. Par exemple, tu organises en festival pour que les jeunes participent à ce festival, avec de la danse, du théâtre, les jeunes préparent des activités ou des choses pour que les enfants en profitent. C'est l'école mais ce n'est pas la classe. Quand nous avons ouvert la bibliothèque aux parents pour qu'ils viennent avec leurs enfants, nous cherchions à stimuler la lecture des enfants mais aussi l'implication des parents.

C : Ma question cherche surtout à mieux comprendre comment, dans ta manière d'enseigner dans ta didactique, tu utilisais le territoire, tu faisais entrer le territoire ?

A : Je ne sais pas comment je tirais partie du territoire et de la territorialité des enfants dans mon enseignement. Quand j'ai commencé, nous avions toujours le programme de 1949 et dans ce programme, c'était très important de considérer le milieu et la culture des enfants pour toutes les situations d'enseignement. Je me souviens que quand j'ai commencé à travailler, enfin, je le vois maintenant avec les années, nous relierions toujours les problèmes de maths ou les lettres de l'alphabet avec les activités de la zone. Je me souviens d'une école où on plantait beaucoup de tomates et tous les raisonnements qu'on enseignait à l'école, toutes les activités parlaient de tomates ! Nous cherchions à tout contextualiser ! Maintenant, je vois que c'était peut-être excessif, mais j'étais nouvelle dans le métier et je le faisais du mieux que je pouvais ! C'était un peu extrême ! Il y a deux extrêmes : toutes les situations ont à voir avec la vie des enfants ou aucune ! Je crois que c'est beaucoup mieux de le faire en sciences naturelles et en sciences sociales. Je me souviens d'avoir demandé de

l'aide à un enseignant : je ne savais pas comment aborder les montagnes, il y avait une petite montagne près de l'école, alors, j'ai profité d'une réunion lors d'un regroupement. Dans ce regroupement, nous ne parlions que d'éducation, de rien d'autre ! Et ce vieil enseignant, qui avait beaucoup d'expérience dans le milieu rural est venu à l'école et a travaillé avec les élèves et avec moi : nous sommes allés sur cette petite montagne et je me souviens que je lui posais plein de questions. Et il m'a écoutée, il m'a expliqué, j'ai appris beaucoup avec lui, beaucoup plus qu'à l'institut de formation. Donc, oui, à cette époque, tout ce qui concernait le territoire, la territorialité, était très présent dans l'enseignement. On nous incitait à utiliser cela comme instrument didactique. Et toutes les ressources de l'école également. Maintenant, quand j'y pense, je crois que tout n'était pas bien. Mais c'était la conception que nous avions, enfin, que moi, j'avais.

C : Si tu devais retourner demain dans une école, qu'est-ce que tu changerais de tout cela ?

A : Je crois que ce qui est différent, ces dernières années, c'est que tu tires parti du territoire surtout en sciences naturelles et sociales. Tu vois, utiliser le jardin potager pour faire des sciences naturelles, c'est bien. Mais il faut le présenter de manière à ce que les enfants fassent des recherches et que tu puisses poser quelques concepts, mais surtout, que l'enfant s'interroge. Et même, qu'il se pose des questions avec sa famille. Il faut qu'ils apprennent à faire une analyse plus profonde que ce qu'ils pensent a priori. Je crois que c'est la méthode qui a changé. Tu peux aussi utiliser des problèmes qui existent vraiment dans la zone et réfléchir à quelles solutions on pourrait apporter. Je pense qu'il faut utiliser l'environnement plus dans cette optique, avec un regard plus complexe, intégrateur. Bien sûr, c'est beaucoup plus difficile, c'est beaucoup plus de travail pour l'enseignant. Et ça nécessite d'avoir beaucoup de connaissances sur la zone. C'est pourquoi je te dis que, en 2003, j'ai commencé par aller avec les élèves dans toutes les maisons du village. Mon objectif était de connaître certaines choses objectives du village pour pouvoir ensuite faire un travail avec les élèves. Les élèves ne savaient pas tout non plus, par exemple, combien de personnes vivaient dans leur village, les enfants ne le savaient pas et toute l'origine des noms, nom du village, nom des lieux, il fallait les aider à connaître ce territoire et moi, j'avais besoin de le découvrir, de le comprendre. Et pour l'école, c'était très riche comme ressource didactique. Pour moi, c'est vraiment un regard différent.

C : A quoi ça sert, d'après toi, qu'un enfant connaisse mieux son environnement ?

A : Je pense que ça permet qu'il le pense, qu'il le voit d'une autre manière, pour qu'il soit dans une relation différente avec son environnement et quand je dis relation, je parle de plus de conscience de ce qui se fait dans ce lieu et ainsi de pouvoir regarder de manière critique. Oui, je crois que c'est ça, leur donner des outils pour être critique, ne pas prendre tout ce qui vient comme ça sans y réfléchir. Tu vois, les gens travaillent dans des exploitations agricoles où ils sont réellement exploités ! Et il faut leur montrer qu'il y a d'autres types de relations avec le patron ou d'autres options de travail. Enfin non, pas leur montrer mais les amener à le découvrir, sans affronter personne, surtout pas le patron ! Je ne crois pas qu'il faille imposer une manière de penser ou même une lutte, non. C'est les amener à construire un mode de pensée critique. Mais bon, ce n'est pas facile, je te dis cela d'une manière théorique, mais en réalité, en pratique, ce n'est pas du tout facile. Je suis bien consciente que souvent, on n'y arrive pas, mais ce que je te dis, c'est mon intention. Tu n'y arrives pas toujours mais si en plus tu ne cherches pas à faire ça, alors !

C : Comment d'après toi, cette conscience et du coup les compétences qui vont avec se sont construites chez toi et comment se construisent –elles de manière générale ?

A : Je pense que l'école te donne la possibilité de participer aux décisions de l'école ou de la classe et il faut que les élèves aient aussi cette possibilité de participer aux décisions. Il faut que les élèves et toi, tu prennes plaisir à l'école. Pour moi c'est fondamental que l'enfant prenne plaisir à ce qu'il fait, qu'il ait goût à apprendre et surtout que les enfants ressentent un climat de liberté, sans tomber dans le manque de respect bien sûr. Si tu grandis dans un lieu dont tu profites, dans lequel tu es bien, dans lequel tu te sens libre, que tu es impliqué, engagé dans la gestion de ce lieu, tu rechercheras la même chose ensuite, dans tous les milieux que tu rencontreras. Si tu grandis en étant respecté, ensuite, tu exigeras ce respect. Si tu apprends à être soumis, ensuite, tu te soumettras. Je pense que ce qui est important, c'est de vivre les choses, plus que les discours.

C : Ce que je cherche à comprendre, c'est comment tu as construit ces idées, cette compétence, cette professionnalité ? Ce sont des rencontres, des formations ?

A : Beaucoup en dialoguant avec d'autres, avec des enseignants plus anciens, mais aussi avec d'autres gens qui n'étaient pas enseignants. Je crois que nous, les enseignants, nous sommes très structurés ! Et moi, je suis très structurée ! Mais un peu de souplesse, disons le peu de souplesse que j'ai, je l'ai appris en dialoguant avec d'autres personnes qui justement ne sont pas enseignants. Voilà, assouplir les choses, pouvoir sortir de la norme, des règles, qui moi,

m'ont beaucoup marquées. Je mets cela beaucoup sur le compte de la dictature. Par exemple, moi, je ne m'imaginai en train de contredire un supérieur hiérarchique. Je ne pense pas que ce soit trop lié à ma famille, enfin, peut-être que si ! Mais surtout, je pense que c'est lié au fait que j'ai fait toute l'école primaire, le lycée et le magisterio au temps de la dictature. Il ne pouvait exister que des relations d'autorité, j'ai ça dans la peau ! Et ça, encore aujourd'hui, ça m'est resté. Et j'étais bien consciente que je reproduisais ce modèle avec la classe. Donc, j'avais cette sorte de faiblesse et en même temps j'avais besoin de sentir que les élèves se faisaient plaisir. C'était très important pour moi d'obtenir cela, qu'ils se fassent plaisir et que je me fasse plaisir. Parce que si moi, je ne me fais pas plaisir, c'est sûr que eux non plus !

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu as apprises au contact des enfants ?

A : Oui, bien sûr ! Hé bien, ce que je viens de te dire par exemple sur le plaisir à l'école ! Que les choses devaient être plus souples aussi, c'est avec eux que je l'ai appris. Et avec les parents aussi. En fait, je ne sais pas te dire des choses précises sur ce que j'ai appris, mais c'est en écoutant, en observant. Moi, j'ai peur du changement. Si quelqu'un vient et me propose quelque chose de différent, ça me fait peur. Et à l'école, ça s'est passé comme ça : les parents, beaucoup plus libres que moi, ont proposé de faire des choses et ça m'a fait peur ! Mais j'ai quand même été capable de discuter avec eux et bon, entre ce que moi, je proposais et leurs propositions, nous cherchions une solution intermédiaire. Et c'est comme ça que j'ai appris cette souplesse dont on parlait, je ne pouvais pas imposer mes idées comme ça, il fallait les assouplir et faire confiance aux gens ! Cela ne me pose pas de problème, je fais naturellement confiance aux gens. J'ai beaucoup appris en lisant également, dans les regroupements, ici au CAF. Depuis que je suis ici au CAF, j'ai beaucoup appris avec Limber. Je sens que c'est une figure forte de la formation professionnelle. Mais je crois que toujours, j'ai plus appris des échanges que de ce que j'ai lu, ou plutôt, les échanges m'ont permis de comprendre ce que j'avais lu. En fait, ça tient aussi à mon éducation, je ne suis pas capable de me construire mon propre point de vue à partir d'une lecture. Je ne sais pas critiquer un chercheur, un pédagogue, je suis très autocritique, ça oui ! J'ai compris mes lectures en discutant !

C : J'aimerais bien qu'on parle du rôle politique émancipateur de l'enseignant rural. On a vu hier avec les enseignants en formation que ce n'est pas une chose consciente, mise en

œuvre consciemment. Est-ce que pour toi, tu avais une vision claire et consciente de lutte sociale ?

A : Jamais je n'ai pris tout cela comme une lutte sociale. J'ai été militante au syndicat, mais j'ai toujours dit que ma manière de militer, c'était de bien faire mon travail, de bien éduquer, enfin d'avoir le type de pratique dont je t'ai parlé, de faire en sorte que les enfants ne soient pas soumis. Mais pour moi, ce n'est pas un choix, c'est une obligation du métier d'enseignant. Tout ce que j'ai fait avec la communauté, tous les projets, tout cela, je l'ai fait en pensant à ça, comme apporter quelque chose aux gens qui les aidera à être plus libres.

C : Tu as expliqué tes motivations aux gens, c'était explicite ?

A : Non ! Pour ne pas affronter. Il y avait quelques personnes qui le savaient clairement mais la plupart du temps, non. Tu ne vas pas dire aux gens : vous êtes soumis ! Et je ne suis pas sûre que mon regard soit le bon.

C : Ta vision du métier d'enseignant rural, ces valeurs disons émancipatrices, ça a toujours été clair pour toi ?

A : Je ne sais pas. Non, je ne suis pas sûre que c'était si clair que ça, finalement, un peu plus clair au fur et à mesure. C'est en faisant, je me dis qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que je suis en train d'obtenir ? Non, je reconnais que c'est toujours en essayant, changeant un peu, analysant. Parfois, j'ai été très déprimée, surtout d'être aussi autocritique, d'avoir l'impression de n'arriver à rien ! Et après, je réfléchis, je vois des points qui n'ont pas été tellement négatifs !

C : Aujourd'hui, dans ton rôle de directrice du CAF, comment tu transmets ces valeurs ?

A : Je crois qu'aujourd'hui, je mets en pratique tout cela. Enfin, ce centre ce n'est pas que ma responsabilité, c'est une responsabilité d'équipe. Et entre nous, nous partageons cette manière de voir. Nous travaillons beaucoup à ce que ce centre soit avant tout un centre de réflexion, pas un centre de transmission de contenus, de recettes ou de modèles sur comment enseigner en école rurale. Nous cherchons à provoquer la réflexion, l'autocritique, l'échange qui amènent à améliorer la professionnalité. Nous voulons que les enseignants ruraux soient capables de voir qu'on peut faire des choses : pas des merveilles mais des tas de choses. C'est un message d'esérance. Dans les formations, nous avons des interventions de personnes extérieures au monde de l'éducation pour ouvrir la formation sur le monde rural, autant que sur l'éducation rurale, sur les enjeux, les pistes d'avenir du monde rural, pour parler d'autres choses que uniquement, l'école. On ne sait pas comment les gens vont

utiliser ce qui est dit, certains vont oublier, d'autres vont continuer à y penser, peut-être réfléchir autrement. Cela ne peut pas toucher tout le monde, mais bon. C'est ce que je te disais : provoquer la réflexion sur la conception de l'éducation. Moi, c'est ce qui m'a marquée. Comme je te disais, le peu de souplesse que j'ai, je le dois à avoir parlé, rencontré des gens comme ça. Je me souviens, à l'époque où j'ai commencé, on passait beaucoup d'heures à discuter, à rêver à ce que l'école rurale pourrait faire ! On découvrait cette liberté de s'exprimer et ça m'a semblé merveilleux. C'est grâce à eux que je suis ce que je suis. J'ai toujours recherché cela et j'ai toujours rencontré des gens, enseignants ou non enseignants pour le faire. Même avec des producteurs, parfois, la discussion est très enrichissante. Je me souviens de parents d'élèves, qui avaient un niveau culturel disons, bas, mais qui m'ont appris tant de choses, des gens qui voient que pour l'avenir de leurs enfants, il faut faire changer des choses dans ce milieu rural, qui m'ont aidée, qui m'ont appuyée.

Entretien Claudia,

Flores

C : Est-ce que tu pourrais m'expliquer quelques éléments de ton histoire personnelle, où tu as grandi, quelle école tu as connue en tant qu'élève, rurale ou non et comment tu es devenue enseignante ?

Cl : Je suis née et j'ai grandi à Trinidad, mais j'ai toujours adoré la campagne. J'ai été scolarisée dans une école urbaine, à Trinidad, tout près de la maison, mes frères aussi, j'ai 4 frères, nous avons tous grandi en ville. Mais nous aimions tous la campagne, toute la famille. Je ne sais pas si cela a quelque chose à voir avec les caractéristiques de ce département qui a une toute petite ville avec très peu d'habitants et beaucoup de zones rurales. Enfin, quand nous étions petits, nous allions tout le temps à la campagne, nous étions très liés à la nature, aux animaux, aux plantes. Ici, les maisons ont un peu de terrain, il est possible de faire un jardin, nous avons à la maison un jardin potager, des arbres fruitiers, ce n'est pas comme ces grandes villes où il n'y a pas du tout d'espace. Je crois que c'est cela qui fait mon attachement au monde rural, mais aussi certaines valeurs que m'ont transmises mes parents. A la maison de mes grands parents, c'était pareil, il y avait un jardin toutes sortes d'animaux. Comme enseignante, je travaille depuis 22 ans et depuis 22 ans, je travaille dans le milieu rural. J'adore ça.

C : Tu as toujours voulu être enseignante ?

Cl : Non, la vérité, c'est que non. J'ai fait le magisterio avec l'idée d'être enseignante et voilà. Pas dans un endroit particulier. Mais la première opportunité de travail que j'ai eue, ça a été dans une école rurale, classe unique, qui avait 8 élèves, dans une zone bien bien rurale ! J'ai été enchantée de cette première expérience. Pourtant, à l'école, il n'y avait pas l'eau courante, il n'y avait pas l'électricité, tu devais faire un bout de chemin en bus à 5h du matin. Je partais comme ça avec mon fils qui avait un an et demi. Avec mon premier salaire, j'ai acheté une mobylette et voilà, je faisais le reste du chemin en mobylette avec mon fils. Il restait quand même 24 km, je restais à l'école toute la semaine et je refaisais le chemin inverse le vendredi. L'année suivante, comme débutante, tu dois changer de poste, j'ai demandé une direction rurale et mon fils a fait toute sa scolarité primaire avec moi. Nous vivions à l'école, nous fréquentions nos voisins, nous faisions le jardin à l'école et vraiment je

me suis sentie bien dans l'école rurale. J'aimais la manière d'être des enfants, des gens, l'idiosyncrasie.

C : Lors de ton arrivée, tes débuts dans l'école rurale, comment ça s'est passé ? Est-ce que tu as ressenti des difficultés avec le multi-cours, l'isolement, je ne sais pas ?

Cl : Si, bien sûr, j'ai eu quelques difficultés. C'est clair que quand tu sors du magisterio et que tu te retrouves à enseigner dans une classe où il n'y a que 8 élèves bien sûr, mais chacun dans un cours différent, ça m'a posé beaucoup de difficultés. Mais petit à petit, je me suis habituée. En plus, à Trinidad, tous les vendredis après-midi, nous avons des rencontres entre enseignants. Il y avait des enseignants qui avaient plus d'expérience, qui nous donnaient un coup de main, qui disaient : tu pourrais faire comme cela, essayer cela, faire des groupes par cours, à d'autres moments utiliser telle situation pour travailler avec tous. En plus, à cette époque, nous étions avec le programme de 1949, nous le connaissions bien, ça facilitait les choses. Maintenant que le programme change régulièrement, à chaque fois, il faut tout recommencer, c'est plus difficile, ça met du temps à bien maîtriser un programme.

C : Quand tu étudiais le magisterio, comment imaginais-tu ton rôle d'enseignante ?

Cl : Quand je suis sortie de magisterio, je savais que l'école rurale était comme la cellule principale, le centre de la communauté. Si, cette idée là, c'était bien clair.

C : C'est quelque chose qui t'a attirée vers l'école rurale ?

Cl : Oui, cette idée me plaisait beaucoup. J'avais envie de travailler avec une école ouverte à la communauté. Parfois, les distances sont très grandes à la campagne et le point de réunion peut bien être l'école, pour un cours ou pour n'importe quelle activité que la communauté veut avoir.

C : Quand tu es arrivée à l'école, tu as tout de suite commencé à travailler avec la communauté, comment s'est passée ta rencontre avec la communauté ?

Cl : Oui, j'ai toujours fait ça, pas toujours la même chose, ça dépend de la zone, des besoins de la communauté. Par exemple, je me souviens d'une école où nous avons fait un atelier avec des parents dans lequel nous faisons des activités manuelles et quand on pouvait, disons une fois tous les 15 jours, on amenait des choses à recycler et on fabriquait des objets comme ça. Ensuite, on l'a fait avec les enfants également. L'idée était que chacun apprenne à convertir les choses inutiles qui s'accumulent à la campagne en choses utiles. Dans une autre école, nous avons fait un atelier de cuisine, c'est parce qu'il y avait une maman qui avait beaucoup de talent pour faire ça et de temps en temps, nous prévenions tous les

voisins. Et avec les enfants et eux, nous refaisions tout ce qu'elle nous avait appris. En fait, ce que je sais faire en cuisine, les recettes que j'ai, j'ai tout appris avec cette maman à l'école. C'est pareil par exemple, sur l'utilisation des herbes médicinales, les gens de la campagne savent beaucoup de choses là-dessus et ça aussi, je l'ai appris à l'école, avec les voisins et avec les enfants. Les enfants aussi savent beaucoup de choses. Par exemple ici, ça se voit bien, c'est un village bien peuplé, les enfants ne savent pas grand-chose de la campagne. Mais dans d'autres zones rurales où il n'y a pas de village comme ça, les enfants connaissent une grande quantité de choses, ils savent reconnaître les arbres à partir des feuilles, ils savent aussi faire des choses parce que les parents ont la tradition de fabriquer des choses artisanales. Si par exemple, tu as mal à la tête, les enfants te disent : prépare une tisane avec cette herbe, tu peux la trouver là. Alors, avec les élèves, nous sommes allés la chercher et c'est comme ça que je la connais maintenant ! Et ça s'est passé comme ça avec plein de choses. Les enfants savent plein de choses et comprennent la nature beaucoup mieux que les gens de la ville.

C : Quel regard portes-tu sur le milieu rural, la culture, les valeurs ?

Cl : La solidarité, les gens de la campagne sont très solidaires, on le voit toujours, vis-à-vis de l'école mais pas uniquement. Si un voisin est malade, tous les autres s'organisent pour pouvoir l'aider. Si quelqu'un a besoin d'habits, de nourriture, d'argent pour pouvoir subir une opération chirurgicale, les autres sont là. Tu vois, nous avons une fille à l'école, une petite de 5 ans, qui a eu une tumeur du cerveau, rien ne pouvait la soigner, ni une opération, ni rien. Elle est morte, cette petite. Mais toute la communauté a aidé cette famille, pour payer les voyages pour aller voir les médecins à Montevideo. C'est une des valeurs des plus importantes que j'ai vue en milieu rural. Je pense aussi à des valeurs d'égalité. Les gens se considèrent tous égaux, ils ne font pas de distinction de race, de sexe, c'est aussi une valeur importante. Et puis aussi, la valeur du travail. Le problème le plus important que je vois ici, c'est celui de la femme. La femme ne travaille pas. Ici, c'est toujours le concept de famille patriarcale, le père est le chef de famille, il va travailler et la mère reste à la maison. Dans les villes grandes ou petites, toutes les femmes travaillent, c'est le couple qui part le matin au travail. Et il n'y a pas de chef ! Ici, les familles sont assez nombreuses.

C : Est-ce que tu as l'impression que les enfants sont porteurs de ces valeurs que tu as décrites ?

Cl : Oui, je le vois bien chez les enfants qui sont de la zone, disons, les autochtones de la zone. Ce qui s'est passé, c'est que des familles venant d'ailleurs sont venues s'installer et on voit bien qu'ils ont un autre type de valeurs. On voit par exemple qu'ils n'aiment pas tellement l'école, ils n'aiment pas leurs voisins, ils sont beaucoup plus individualistes. Tu vois, je t'ai parlé de ce garçon qui vient de Montevideo, il est arrivé avec d'autres valeurs, il est très différent des enfants qui sont nés ici et qui ont grandi ici.

C : Comment s'est passée l'intégration de la famille au sein de la communauté, ils sont solidaires entre eux, ou solidaires avec tous ?

Cl : Oui, ça s'est très bien passé avec les voisins, avec eux qui ont des enfants à l'école mais aussi avec les autres.

C : Quel est ton point de vue sur l'avenir de cette zone rurale, sur l'avenir du monde rural en Uruguay, en général et quel rôle pourrait avoir l'enseignant rural pour le développement de la zone de son école ?

Cl : Moi, je ne vois pas mes choses exactement comme ce qu'ont dit les mamans ce matin (*elles disaient qu'il n'y avait aucun avenir dans cette zone, seulement de devenir ouvrier et qu'elles ne voulaient pas cela pour leurs enfants, qu'elles voulaient qu'ils quittent la campagne*), elles disent qu'il faut partir, que les enfants doivent aller en ville. Cependant, moi, je crois que l'avenir, non seulement de notre zone mais de tout notre pays, dépend de la campagne parce que nous sommes un pays rural, un pays d'agriculteurs et d'éleveurs. Nous n'avons pas d'autres sources de travail, il n'y a pas d'autres ressources. Il me semble que les écoles rurales, les lycées agricoles, ont un rôle très important pour le développement du pays. Mais ce n'est pas que le rôle de l'école rurale, l'école ne pourra pas réussir s'il n'y a pas de développement à d'autres niveaux, en particulier au niveau technique. C'est important que les gens restent à la campagne, oui ! Il manque beaucoup de main d'œuvre.

C : Quel est alors le rôle de l'éducation, développer davantage la partie technique ou former des personnes plus émancipées, qui pourraient modifier les rapports de force à la campagne ?

Cl : Non, je ne crois pas qu'on changera cela, ils seront des techniciens ou disons des ouvriers qualifiés. Je ne vois pas comment ils pourraient avoir accès à la terre, il faudrait vraiment tout changer. Non, je ne crois pas que ce soit possible. En ce moment, un hectare de terre se vend 9000\$. Tu vois, je ne sais pas quel ouvrier peut payer ce prix, non, ce n'est pas possible. Mais, sans parler de cela, même comme employés, s'ils ont un bon niveau, vétérinaire,

ingénieur où ils peuvent créer et développer une entreprise. Ils peuvent avoir un salaire digne.

C : Dans ta manière de travailler, à travers tes choix pédagogiques, quels sont tes objectifs pour les élèves ?

Cl : Un de mes objectifs fondamental est que l'enfant sorte de l'école avec des connaissances. Mon objectif est cognitif. Des connaissances dans tous les domaines, en langage, en maths, en sciences. Ces connaissances sont les meilleurs outils qu'on puisse donner à des élèves. J'insiste aussi beaucoup sur les valeurs humaines et surtout réveiller leur amour pour la campagne, ça oui ! Leur faire prendre conscience qu'en Uruguay, tout vient de la campagne et que pour leur avenir et pour l'avenir de tous, il faut qu'ils fassent attention à toutes les ressources, à l'eau douce, à l'environnement, qu'ils prennent tout cela en compte. Ce sont mes objectifs fondamentaux. Je voudrais leur donner les outils pour que, quand ils partiront de l'école, ils puissent se défendre, s'adapter à d'autres milieux. Bien sûr, nous ne savons jamais où nous allons terminer mais il faut se préparer à tout ! C'est aussi un objectif fondamental.

C : Concrètement, pour travailler en ce sens, que mets-tu en place ? J'ai vu tout ce que tu fais avec le jardin, avec la serre...

Cl : Nous allons souvent chez eux voir leur jardin, leur serre pour que les parents ou les grands parents nous expliquent. D'autres fois, ce sont les parents qui viennent à l'école, le jour où vient un ingénieur. Par exemple, l'année dernière, nous avons organisé une journée à l'école sur la traçabilité. C'est tout le suivi des animaux pour pouvoir vendre la viande uruguayenne, parce que l'Uruguay est un important exportateur de viande. Et cela, c'est à nous de le faire, nous, école rurale. Nous avons donc organisé une journée avec toute la communauté, quelqu'un du ministère de l'élevage est venu et il nous appris comment rentrer les données des animaux sur l'ordinateur, tout le suivi qu'on doit faire à l'animal. Les enfants de l'école ont appris beaucoup de choses ce jour-là, nous l'avons retravaillé ensuite. Il y a aussi des techniques nouvelles, oui, tout ça a bien sa place à l'école. On aurait pu le faire ailleurs mais, disons que l'objectif est toujours le même, de transmettre des connaissances et tout ce qui a à voir avec la culture.

C : Tu as mis en place un club agraire à l'école, quel est l'objectif ?

Cl : Si par exemple, si le club a besoin de faire une lettre pour demander une aide au département, tu vas la travailler en langage, c'est l'idée de travailler ensemble le territoire et

les connaissances fondamentales. Ce club agraire est seulement une ressource de plus pour travailler. Pour moi, enseignante, ce club sert à travailler énormément de contenus curriculaires.

C : Il me semble qu'il y a aussi une sorte d'éducation à la démocratie, sur les prises de décisions, la répartition des responsabilités ?

Cl : Oui, mais ça aussi, ça fait partie des contenus curriculaires, dans le programme, il y a toute cette partie, par exemple, comment travaille un gouvernement, qu'est-ce qu'une démocratie. Moi, je cherche aussi à développer l'esprit démocratique, l'esprit critique, la réflexion.

C : Est-ce que tu as l'impression d'avoir changé au cours de ta vie professionnelle, des choses qui se sont éclaircies, des choses que tu as abandonnées ?

Cl : Oui, sans doute. Qu'est-ce qui a changé... plein de choses ! Je ne sais pas te dire, là, sur le moment, mais si, je sens que j'ai évolué, je comprends beaucoup mieux la mentalité des enfants. Je comprends mieux aussi les différentes attitudes des parents, leurs réactions, je comprends mieux les manières de vivre, les coutumes de chaque zone, les codes qui existent dans un lieu, d'autres codes dans d'autres lieux. Et puis aussi, en tant que personne, également, je me sens différente, je résous les choses plus facilement qu'au début de la carrière. Quand j'ai commencé, j'ai rencontré plein d'obstacles, c'était difficile, je venais de la ville, entre la ville et la campagne, on n'a pas le même vocabulaire et tous ces codes implicites, j'ai mis du temps et j'ai eu du mal à les comprendre.

C : Et dans ta manière de travailler à l'intérieur de ta salle de classe ?

Cl : Actuellement, la proposition éducative est de tout contextualiser, nous vivons un changement permanent. Nous avons aussi les outils comme la XO, internet, nous devons changer notre manière de faire. On utilise moins de stylo et le papier, c'est intéressant ces changements, j'aime bien participer aux cours pour les enseignants ruraux, ça nous fait changer, réfléchir, tu imagines en 21 ans de travail, tout ce qui a changé !

C : Et tes valeurs personnelles, est-ce qu'elles ont changé ?

Cl : Oui ! Par exemple, je me rends compte que ma famille a beaucoup de valeur qu'avant. Je ne sais pas, j'étais un peu inconsciente, j'allais, venais, je ne me préoccupais pas tellement de ma famille. Aujourd'hui, je suis à une étape de ma vie où je donne beaucoup de valeur à ma famille, je ne voudrais plus vivre à l'école, je suis contente de partir le soir, de rentrer chez moi. Avant, je restais à l'école toute la semaine, parfois deux semaines de suite, j'étais

avec mon fils et voilà, pas de problème ! Maintenant, j'ai envie d'être plus proche de ma mère, qui est âgée et seule, j'ai une petite fille et ça aussi, ça compte beaucoup, je veux en profiter.

C : En tant qu'enseignante rurale, qu'est-ce qui compte le plus pour toi la partie « enseignante » ou la partie « rurale », à quel groupe te sens-tu appartenir, aux enseignants, à la communauté rurale ?

Cl : Moi, je ne travaille pas pour qu'on me voie, je ne travaille pas pour une note, je travaille parce que ça me plaît, j'essaie de faire ce qu'officiellement on me demande, mais en fait, ça ne m'intéresse pas beaucoup ! Je ne travaille pas pour un inspecteur. Moi, je me sens bien ici, travaillant avec la communauté, ma famille, c'est cette communauté.

C : Avec tes collègues, enseignantes rurales, tu as l'impression aussi d'être proche ?

Cl : Oui, nous sommes un chouette groupe d'enseignantes rurales. Malgré la distance, nous communiquons beaucoup, une fois par mois, nous nous réunissons pour boire le maté ensemble, le maté uruguayen traditionnel et là, nous parlons, toujours un peu d'école ! Mais aussi des choses plus personnelles, mais pas du tout de manière formelle. Sinon, nous avons des journées de formation proposées par l'inspection. Mais nous sommes toujours en communication, nous avons tous les numéros de téléphone, et à peu près, nous savons toutes ce qui se passe dans toutes les écoles. Si une d'entre nous a un problème, nous réfléchissons ensemble à la manière de l'aider. Nous sommes très unies, nous nous entraisons toujours.

C : Vous aidez aussi les jeunes qui débutent en école rurale ?

Cl : Oui ! Nous essayons de l'aider avec notre expérience. Ces jeunes, en général, viennent de la ville et ça leur coûte beaucoup d'aller travailler dans une école rurale. Elles ont du mal avec le multi cours, c'est difficile.

C : Jour toi, quelle est la principale qualité d'un enseignant rural ?

Cl : je crois avant tout, qu'il doit se sentir bien dans cet espace physique, c'est fondamental. J'ai vu beaucoup de collègues qui disent : non, je ne veux pas rester à l'école parce que j'ai peur la nuit, j'ai des angoisses, je m'imagine plein de choses ! Non, moi, ça ne m'est jamais arrivé. Il faut que ce milieu te plaise. Je pense aussi que l'enseignant rural doit être capable de s'adapter facilement à toutes les situations. Egalement, sentir de la sympathie, ou bien au moins se sentir solidaire des gens de la communauté. Les gens le sentent vite quand tu as les

mêmes valeurs qu'eux. C'est beaucoup plus important que le niveau d'études par exemple. Il n'y a pas des gens qui n'ont rien à apporter, tout le monde a quelque chose à apporter.

C : Est-ce que tu accueilles en classe ce qu'apportent les enfants, leurs anecdotes ?

Cl : Oui, toujours, nous sommes toujours en lien, les enfants et moi.

C : Est-ce que tu as, dans cette école, un sentiment de liberté, de possibilité d'exprimer ta propre créativité ou d'improviser ?

Cl : Oui, enfin, improviser, non. J'aime bien planifier les activités. Mais sinon, oui, je suis assez créative, j'aime changer les propositions, changer les méthodes, je ne voudrais pas m'ennuyer. Dans cette école, j'y suis depuis 2006, si j'avais fait tout le temps la même chose, j'aurais la sensation de m'ennuyer. Chaque année, quand je finis la planification d'une année, l'année d'après je ne regarde jamais celle de l'année d'avant. Chaque année, je fais des choses nouvelles, j'essaie d'expérimenter chaque année.

C : Tu penses que la créativité est une qualité nécessaire à un enseignant rural ?

Cl : Oui, bien sûr, je pense que oui. Et pas seulement dans sa partie enseignement, mais aussi dans toute sa vie ! Et de le transmettre aussi, n'importe qui, un ouvrier agricole, aussi peut être créatif. Tu vois, tout ce qu'on a à l'extérieur, la serre, le jardin, le poulailler, ça sert aussi à ça : les gens viennent et disent : Claudia, qu'est-ce que tu penses si on essaie ceci ou cela ? Oui, bien, faisons le ! Ce sont des endroits où l'on travaille avec liberté, où on peut prendre des initiatives.

Entretien Laura, escuela 6

C : Quand tu étais enfant, tu as été élève dans une école rurale ?

L : Non, je suis née en ville, j'ai passé mon enfance en ville, je suis allée dans une école urbaine. Quand j'ai fait le magisterio, il y avait un mois de stage en école rurale et lors de ce stage, ça ne m'a pas plu. Je me suis dit que je n'irai pas travailler dans une école rurale. Ensuite, j'ai passé le concours et j'ai obtenu un poste dans une école urbaine. J'ai travaillé beaucoup d'année dans cette institution, c'était privé et ensuite, j'ai postulé pour une école rurale.

C : Et pourquoi ce choix ?

L : C'est très difficile d'avoir un poste en école urbaine, tu passes le concours, mais tu n'as pas de postes, j'ai fait ça trois fois et ensuite, je me suis décidée à postuler dans une école rurale, pour pouvoir avoir un poste !

C : Tu ne m'as pas dit pourquoi tu as voulu devenir enseignante, tu as fait le magisterio ici, à Trinidad ?

L : Oui, ici, à Trinidad. Et magisterio, c'est parce que c'est la seule possibilité d'études que tu as ici. Moi, ça me plaisait mais je ne peux pas dire que j'avais la vocation pour ça. J'avais déjà ma famille, mes enfants petits, c'était difficile d'envisager de partir étudier dans un autre endroit. J'ai décidé de faire cela. Magisterio, ce sont des études assez courtes, trois ans, ça allait. Au début, je me suis demandé si ça allait me plaire ou non mais finalement, si, ça m'a plu. Moi, j'aimais la recherche, les sciences, la biologie, c'est cela qui me plaisait. Mais dès que j'ai commencé, ça m'a beaucoup plu.

C : Qu'est-ce qui t'a plu ?

L : C'est l'idée du travail avec les familles et encore aujourd'hui, c'est ça. Mais le premier jour où j'ai travaillé en école rurale, non, je n'ai pas du tout aimé. Ça m'a rappelé ce stage qui ne m'avait pas plu du tout. C'était une toute petite école à 30 km de Trinidad, je faisais le voyage en bus, très tôt parce qu'il n'y avait pas d'autres bus, ensuite, je devais marcher 1,5 km, pour aller à l'école, tous les matins, tous les soirs et rapidement j'ai adoré ce travail. C'est complètement différent de l'école urbaine.

C : Tu disais que le premier jour avait été difficile, qu'est-ce qui s'est passé ?

L : J'arrivais d'une école urbaine, à deux tours, des groupes de 30 enfants et dans cette petite école, il y avait 12 élèves, j'étais seule, c'était une classe unique, plein de choses à

faire pour la direction et tellement peu d'enfants ! Tu n'entendais aucun bruit, il n'y avait aucun problème de comportement. Moi, j'avais l'habitude d'être très active avec des enfants très actifs aussi et quand je les ai vu tout tranquilles, qui se taisaient, ça a été difficile, un tel changement ! Ensuite, j'ai appris à profiter de cela.

C : Comment as-tu vécu au début, le multi cours ?

L : C'était très difficile, je ne savais pas travailler comme ça. J'ai essayé de chercher à faire travailler chacun des cours à partir d'un thème commun, d'organiser des ateliers, des moments ensemble, en fait, je suis enseignante en maternelle, c'est ma spécialité et je me suis beaucoup inspirée de ce que je savais faire en maternelle, en particulier le travail en atelier, les coins, la réflexion sur les différents espaces dans la classe et utiliser beaucoup l'espace extérieur également. Parce que, à la campagne, tu as beaucoup de possibilités avec l'espace extérieur. Ce sont des choses que tu ne peux pas faire en ville.

C : Quel type de possibilités ?

L : Travailler avec les voisins, avec la communauté, le jardin, sortir, faire des recherches pour étudier le milieu, l'environnement est très riche.

C : Quand tu es arrivée en école rurale, tu avais les connaissances suffisantes pour travailler ainsi ?

L : J'ai dû beaucoup travailler, beaucoup étudier, il y a beaucoup de choses de la campagne que je ne savais pas et que j'ai apprises avec les enfants et avec les familles. Et ça, ça m'a vraiment plu, le travail avec les familles, c'est vraiment très différent des relations que tu as avec les familles en ville. Les parents en ville, travaillent, n'ont jamais le temps. Dans cette première école rurale où je suis allée, l'école était vraiment le centre du lieu. Les familles venaient là en réunion, ou pour discuter, c'était un lieu de rencontre et ça, ça m'a beaucoup plu. Et les gens apportent toujours ou bien des choses matérielles, des choses qu'ils produisent, ou bien de l'aide pour l'école.

C : Est-ce que tu as ressenti quand même un sentiment d'isolement, en quittant une école urbaine avec beaucoup de collègues ?

L : Au tout début, oui, ce silence, être toute seule, ça a été difficile mais rapidement, grâce aux familles et aussi grâce à l'aide de Soledad (enseignante CAPDER), chaque fois que tu as besoin de quelque chose, tu lui demandes, elle t'aide, elle te conseille, grâce à ça, je ne me suis pas sentie seule longtemps.

C : Comment s'est passée cette rencontre entre toi et ta culture urbaine et les familles avec leur culture rurale ?

L : Cela a été un vrai, un important changement. C'est aussi pour ça que je t'ai dit que le début m'avait beaucoup coûté. Pour moi, tout était nouveau. Le premier jour où je suis allée à l'école, il y avait une vache devant la porte et j'ai attendu jusqu'à ce qu'elle parte ! J'ai plein de petites expériences comme ça ! Simplement, savoir courir ! Ici, tu en as besoin, je l'ai appris ici !

C : Est-ce que tu crois qu'il y a vraiment une culture rurale, une manière d'être rurale ?

L : Oui, je crois vraiment que oui. Je l'ai vraiment remarqué dans cette autre école où j'étais. Ici, c'est différent parce que nous sommes tellement proche de la ville que ça ressemble plus à la ville, mais avant, dans cette autre école, les gens étaient des employés agricoles, ils avaient énormément de travail et le seul point de rencontre, c'était l'école. Ils n'allaient pas en ville, les gens avaient une formation de base, l'école primaire et c'est tout. Ils n'avaient pas beaucoup de connaissances. Ici, c'est différent parce que les gens travaillent moins, ils peuvent aider davantage. Dans cette autre école, j'ai vraiment senti que je pouvais les aider. Par exemple, quand les XO sont arrivés à l'école, ça a été très important, je leur ai montré toutes les possibilités qu'on avait avec un ordinateur, avec internet, rechercher des solutions quand on a un problème avec des animaux, des choses de leur vie rurale.

C : Comment as-tu appris à travailler comme cela avec des adultes, c'est différent des enfants non ?

L : Je ne sais pas, je t'ai dit que je n'avais pas envisagé de travailler dans une école rurale, je n'avais pas réfléchi à tout ça. J'avais lu beaucoup de choses, ça m'a aidé, des auteurs comme Ferreiro, Soler, qui parlaient beaucoup du travail avec la communauté. Et quand j'ai commencé à travailler en école rurale, j'ai rencontré cette relation entre la théorie et la pratique. Avant, juste en lisant, je ne voyais pas cette relation. J'ai beaucoup aimé travailler en section maternelle, mais ce que j'aime aussi beaucoup ici, ce sont les valeurs des familles, la manière qu'ils ont de valoriser l'enseignant, les gens sont attentifs à toi, l'enseignant est très important, tes paroles, tout ce que tu dis. Cette école, quand elle a rouvert, il n'y avait rien et je me suis dit qu'il fallait qu'on transforme cette chose négative en chose positive et on y est arrivé grâce aux enfants, aux familles. Au début, il y avait beaucoup de conflits entre les familles, c'était difficile, mais tout le monde voulait que cette école fonctionne bien et ça a réuni les gens. Il leur manquait un lieu collectif, un lieu de rencontre. C'est ma propre

analyse, j'ai pensé que, pour faciliter les relations entre les gens, pour que cette communauté soit bien, il fallait qu'on travaille ensemble. S'il n'y a pas de bonnes relations entre les gens, il n'y a pas de travail possible.

C : Quand tu organises des ateliers de cuisine avec les mamans, comme celui de cette après-midi, dans le fond, quel est ton objectif ?

L : Mon objectif, c'est cette école ! L'école repose sur le bon fonctionnement de la communauté. Un enseignant ne fait pas fonctionner l'école tout seul. Et si l'école fonctionne bien, c'est toute la communauté qui en tirera des avantages. Je ne cherche pas à travailler avec la communauté pour elle, c'est pour l'école que je le fais.

C : Comment vois-tu ton rôle, pour le territoire ou pour l'école ?

L : L'objectif principal, c'est le développement de l'enfant, l'école, la communauté, si tout ça marche bien, c'est bien pour l'enfant, c'est ça que je cherche, le développement de l'enfant et ça veut dire, le développement de l'enfant dans sa communauté. L'enfant ne peut pas bien se développer s'il n'y a pas de bonnes relations avec les gens et entre les gens. L'enfant que tu accueilles à l'école, c'est l'enfant avec sa culture, avec son territoire, avec son histoire, c'est cet enfant là que tu accueilles à l'école. Il n'y a pas d'enfant isolé de sa communauté. C'est pour ça que je travaille avec la communauté, c'est parce que je veux travailler correctement avec l'enfant. L'enfant a besoin que nous travaillions tous ensemble.

C : Est-ce que tu laisses du temps en classe pour que les enfants parlent de leur vie personnelle, de leurs connaissances personnelles ?

L : Oui, bien sûr ! Et nous pouvons parfois nous en servir pour le travail. C'est très important, la discussion, pour résoudre un problème, même un conflit dans la classe.

C : Quelles sont tes ambitions pour les élèves : est-ce que tu penses qu'ils vont être des acteurs du milieu rural, est-ce que tu penses qu'il est mieux pour eux de partir en ville pour faire d'autres métiers que ceux qui se font ici ?

L : Moi, je pense que ce qui serait important, c'est qu'ils arrivent à se développer eux mais dans leur milieu, qu'ils le voient comme une perspective d'avenir, qu'ils le valorisent. Le milieu rural est très important pour notre pays, nous devons travailler pour tout ce qui peut aider ces territoires ruraux. Il faut essayer de faire en sorte que les enfants voient tout le positif de leur milieu et qu'ils s'y impliquent, nous avons tous besoin du milieu rural.

C : Tu penses qu'il y a un avenir professionnel possible pour les enfants ici ?

L : Oui, je le pense. Il y a beaucoup de familles, beaucoup d'enfants dans le secteur. Il y a des choses à développer ici et je pense que pour ça, l'école est un pilier.

C : Cette manière de voir le milieu rural, l'école rurale, ce sont des idées que tu avais avant de travailler en école rurale ou c'est en observant que tu as réalisé tout cela ?

L : Déjà, pendant les formations au CAF ou avec Soledad, Limber, ces moments de formation sont très enrichissants. Et puis, je parlais de mes lectures, de ces auteurs qui ont beaucoup travaillé sur tout cela, qui valorisent à la fois l'importance du milieu rural et l'importance de l'école rurale dans ce milieu. C'est important de connaître l'histoire du milieu rural, l'importance et l'impact de l'exode rural. Donc, je pense qu'il est important que l'école contribue à ce que les gens restent en milieu rural, mais que les enfants aient également les mêmes opportunités que les enfants urbains, qu'ils aient accès aux mêmes choses. S'il n'y a pas cet accès aux services, au confort, les gens ne resteront pas ou bien ne voudront pas que leurs enfants restent là. Ils veulent le meilleur pour leurs enfants.

C : Est-ce qu'on peut parler de ton lien personnel avec la campagne parce que tu me disais que tu n'avais aucune attirance pour le milieu rural et l'école rurale et là maintenant, j'ai l'impression que c'est différent non ?

L : Oui, c'est en travaillant ici que ma vision a changé. Tout ce que j'ai vu, j'ai fait, j'ai vécu a beaucoup changé ma manière de voir. Avant, je ne connaissais pas. J'ai vu aussi toutes les opportunités qu'il y avait ici pour moi, pour me développer comme personne, comme professionnelle, toute la liberté, l'opportunité de faire des tas de choses qu'il y avait ici, de se sentir utile !

C : De manière générale, comment vois-tu l'avenir du milieu rural ?

L : Je crois qu'il y a beaucoup de possibilités aujourd'hui. Et je crois qu'il faut qu'il y en ait de plus en plus. Je pense que les gens d'ici recherchent ce que peut apporter la ville, les opportunités de travail. Si on réfléchit le développement rural en ce sens, qu'il y ait ici des opportunités de travailler, les gens resteront là.

C : Quel type de travail, d'activités pourraient se développer ici ?

L : Par exemple, pour tous les travaux d'ouvriers, il faudrait améliorer les salaires, que les gens puissent vivre ici dignement.

C : Ici, il y a quelques producteurs familiaux, est-ce que tu penses que la situation d'un ouvrier est meilleure que la situation d'un petit producteur familial ?

L : Ici, c'est vrai que les gens travaillent sur leur propre terre, sur leur propre structure de production. Je ne sais pas te dire si le fait que chacun ait sa propre exploitation, si c'est pire ou meilleur. Parce qu'ici, les gens sont propriétaires, mais de parcelles qui sont vraiment petites. C'est le minimum pour survivre, pas pour développer une activité vraiment. Donc, ça ne fait pas tellement de différence avec être ouvriers dans un endroit, les réalités économiques ne sont pas très différentes, dans cette région.

C : Quelles valeurs cherches-tu à développer chez les enfants ?

L : Surtout, le travail avec les autres, le dialogue avec les autres, c'est quelque chose de très difficile ici, l'esprit de collaboration, ils ont beaucoup besoin des uns et des autres. C'est quelque chose qui manque beaucoup ici, je te parle bien de cet endroit particulier, pas en général. Et puis, également, le respect de l'autre, le respect de la décision que prend l'autre. Il faudrait qu'ils voient, qu'ensemble, ils obtiendront beaucoup plus de choses. Et justement, par rapport à l'école, il y a des occasions de travailler ensemble.

C : Toutes ces idées, cette analyse, ce sont des idées que tu as en général ou bien c'est le résultat d'une analyse de ce qui se passe spécifiquement ici ?

L : C'est en analysant ce qui se passe ici. J'ai cherché à comprendre la problématique spécifique de cet endroit. Et j'ai vu, petit à petit que le chemin que j'avais choisi était bien. C'est la seconde année que je suis ici, la première année a été très difficile à cause de ces problèmes de relations, alors j'ai cherché tout ce qui pouvait faire qu'on fasse des choses ensemble, de se regrouper, d'abord avec le peu qui venait, puis, petit à petit, plus de monde. En fait, j'ai pensé que je n'avais pas le choix, que je devais le faire. On a fixé comme objectif commun d'avoir une belle école, qu'on en avait tous besoin et j'ai vu, quand on a organisé des « beneficios » que les gens travaillaient ensemble. Et avec ça, il y a eu une autre ambiance, plus de conversations, de rires et cela a beaucoup aidé.

C : Est-ce que tu penses que cette nouvelle ambiance, au sein de l'école, va jusqu'à modifier les relations entre les gens de la communauté, en dehors de l'école, ou pourrait même influencer la vie quotidienne des gens ?

L : Oui, vraiment, je crois que oui, que c'est possible. Je me suis rendue compte, par exemple, qu'entre les familles, ils se prêtent des outils, ce que ne s'était jamais vu. J'ai vu aussi, lors des réunions, ou des fêtes, des gens qui se transmettent des connaissances. Ce n'est pas grand-chose tout ça, mais ça progresse, c'est bien. Je ne sais pas si ce sera quelque chose de définitif ou bien non, mais le travail se voit, l'enthousiasme se voit.

C : Je m'interroge sur ta capacité à faire ce diagnostic, cette analyse des besoins de cette communauté et la manière dont tu as construit une réponse, comment as-tu acquis ces compétences ?

L : Je pense que c'est important pour un enseignant rural, de connaître le lieu où il enseigne. Mais je ne peux pas te dire plus sur comment j'ai appris à faire ça, je ne sais pas ! C'est la situation qui fait ça ! Je crois que c'est inconscient, tu le fais. Tu écoutes les anciens collègues, comment ils travaillent avec le milieu, tu écoutes les gens, je crois que c'est comme ça que ça se passe. Tu essaies, ça marche, tu continues. Si tu veux améliorer les choses, il faut que tu regardes, que tu écoutes, non ? Je ne vois pas comment tu peux faire ce travail seule, isolée, sans les gens. Enfin, il y a des jours où ce serait peut-être plus facile ! Tu viens, tu fais ton truc avec les élèves à l'intérieur de ta classe, tu laisses les parents dehors et voilà ! Si, ce serait beaucoup moins de travail ! Mais si tu veux obtenir des changements significatifs dans un endroit, tu dois t'intéresser à l'environnement et t'impliquer dans la création de liens : liens entre eux et liens entre l'école et eux. L'école doit être en lien avec l'environnement, en fait, je ne crois pas qu'il y ait d'autres possibilités. Je crois qu'il faut qu'ils voient que l'école est quelque chose d'important et qu'ils font partie de son fonctionnement, comme l'enseignant, comme les enfants.

C : Est-ce que tu as vu des changements chez les enfants également ?

L : Si, je crois que les enfants s'adaptent très bien à la manière d'être de l'enseignant. Je vois nettement des changements dans les relations entre eux, entre les enfants. Bien qu'il n'y ait que peu de familles, il y avait beaucoup de distance entre eux. Le travail qu'on a mené, de collaborer, de s'entraider, les plus grands vis-à-vis des plus petits, je vois que maintenant, c'est devenu quelque chose de très naturel. Cela joue positivement sur leur auto estime et je pense que ça peut se transférer à la famille, qui en a aussi besoin. Et ce qui est important aussi, c'est que les parents les voient en train de faire un travail. Parce qu'il faut travailler également l'auto estime au sein de la famille. Ce que tu vas voir cet après-midi par exemple, une maman va présenter des recettes et des recherches devant les autres mamans et devant les enfants : c'est très important pour le regard des enfants sur les parents. Cette maman m'a dit tout à l'heure qu'elle n'avait jamais fait ça, qu'elle se sentait très nerveuse. Elle a demandé à sa fille aînée de l'aider à préparer, ça crée beaucoup de liens très positifs dans la famille. C'est sa fille qui lui a montré comment chercher des informations sur internet.

C : Cette idée de présentation de recettes et de diététique par les mamans, comment as-tu eu cette idée ?

L : Je ne sais pas ! C'est ma manière d'être, ça me plaît, je ne sais pas, j'essaie toujours de voir la partie positive de chaque situation et de voir ce que je peux faire dans ce sens. Ici, le problème de l'alimentation a beaucoup de sens. Comme il y a la cantine, c'était une belle occasion de réfléchir à ça, les différents groupes d'aliments, pourquoi il faut manger des fruits. L'idée, c'était que ce ne soit pas qu'à la cantine et que les changements alimentaires entrent dans les maisons. Comme ça repose beaucoup sur les mamans et que je voulais aussi que les mamans se valorisent parce que ce n'est pas toujours le cas, j'ai pensé à ces ateliers.

C : Comment ça se passe dans les réunions avec les parents, c'est toi qui amène des idées ou bien ce sont aussi les parents, d'où viennent les idées, comment sont-elles choisies ?

L : Pour l'instant, comme c'est le début, c'est surtout moi, mais je crois que petit à petit, les choses vont changer et que les gens vont faire des propositions. Pour l'instant, c'est difficile pour eux de prendre la parole, mais quand ils voient que petit à petit, ils ont la parole, qu'on les écoute, qu'ils obtiennent des choses, ça va aller mieux. Tu vois, nous avons le projet de planter des petits arbres fruitiers, c'est une proposition des parents. Ils en plantent aussi chez eux.

C : Nous parlons beaucoup de ce que tu fais avec les parents mais pas beaucoup de ce que tu fais en classe. De ton point de vue, l'enseignant rural a deux rôles : social d'une part et d'autre part de transmetteur de connaissances en classe ?

L : Je ne crois pas que ce sont deux rôles, c'est un seul rôle, les deux choses sont liées. Tu vois ça bien sur la partie alimentation, toutes les connaissances sur les groupes d'aliments, sur la digestion tout ça, nous l'avons fait en classe. Avec les arbres fruitiers, nous allons faire de la biologie végétale, la croissance d'un arbre, il y a beaucoup de liens avec les sciences naturelles et les sciences humaines. Dans le programme, il y a énormément de concepts que l'on peut relier à ce qui se passe ici. On construit en fait un lien entre les connaissances des enfants et la pratique et les connaissances des familles. Je pense par exemple qu'on pourrait faire un projet sur l'élevage des porcs, il y a beaucoup de choses à travailler avec les enfants, beaucoup de choses à améliorer dans la pratique des parents, on pourrait faire un projet avec un technicien, ce serait bien. Moi, je vois qu'on pourrait aider les familles là-dessus mais je ne connais rien.

C : Les familles ont conscience qu'il faudrait améliorer ça, ils ont des demandes là-dessus ?

L : Non, pour l'instant, c'est mon idée. Mais je pense que ça leur plairait. Bien sûr, il ne s'agit pas d'imposer quoi que ce soit. Mais moi, je pense qu'il y a un besoin dans ce sens. L'année dernière, j'ai demandé à toutes les réunions qu'est-ce qui leur plairait ? Qu'est-ce qu'ils aimeraient trouver à l'école ? Il y a des choses qui sont sorties, les ateliers des mamans, ce sont elles qui les ont demandés.

C : Quels ateliers ?

L : Des ateliers de couture. Les mamans n'ont pas tellement d'autres activités, elles font leur travail de la maison et c'est tout. Elles peuvent produire des choses qu'elles peuvent vendre, avoir un petit quelque chose pour elles-mêmes. L'atelier se passe à l'école, moi, ça m'a paru être une bonne idée.

C : Mais pourquoi l'école, ça peut se faire sans l'école ?

L : L'école sert pour les choses collectives, c'est aux réunions d'écoles que ces idées sortent, se construisent, parce que sinon, il n'y a pas de réunions entre eux, c'est à l'école que les liens se font, que les idées sortent.

C : J'aimerais qu'on revienne à ta vision du métier, est-ce que tu te sens appartenir à un système central d'éducation, à un groupe d'enseignant rural ou est-ce que tu te sens appartenir à la communauté rurale d'ici ?

L : C'est un peu tout je crois. J'adore enseigner, je suis contente d'appartenir à cette institution d'enseignement. J'aimerais étudier davantage sur le thème de l'éducation. Et j'aime beaucoup de milieu rural, mais comme enseignante. Mais je voudrais surtout continuer des études. Je voudrais être professeur dans un collège ou un lycée. Je voudrais approfondir mes connaissances en sciences, je te disais que ça me plaisait beaucoup, la recherche, tout cela.

C : Quelle est d'après toi, la qualité principale d'un enseignant rural ?

L : Pour moi, c'est l'engagement, l'engagement, pas seulement pour l'école, mais pour tout le milieu. C'est d'essayer de travailler avec la réalité du milieu. Je ne dis pas que les enseignants dans les écoles urbaines n'ont pas un engagement important, bien sûr que si. Je ne suis pas sûre qu'il y ait des différences de ce point de vue entre les enseignants ruraux et les enseignants urbains. Quand tu arrives quelque part, tu dois observer le milieu, ce qu'il t'apporte, ce avec quoi tu vas pouvoir étudier, que ce soit un milieu urbain ou un milieu rural. Tu dois repérer les gens qui connaissent bien, qui savent beaucoup de choses et te mettre en relation avec eux. En ce sens, Soledad nous aide beaucoup. Les inspectrices aussi

sont très ouvertes, elles nous aident beaucoup également. Il faut que le système, la hiérarchie nous aide. Et nous avons cette chance.

C : Tu fais le voyage tous les jours de chez toi à l'école ; beaucoup de gens disent que c'est mieux quand l'enseignant vit toute la semaine sur place. Qu'est-ce que tu en penses ?

L : Je n'ai pas l'expérience de vivre à l'école mais c'est vrai que quand tu discutes avec les enseignantes plus âgées, toujours elles disent ça ! Je ne suis pas sûre qu'il y ait tant de différence. Ce qui est important, c'est que les parents voient qu'il y a un engagement de la part de l'enseignant. L'ouverture de l'école, l'engagement, ce n'est pas qu'une question d'horaires et de lieu de vie !

Entretien Olga,

Internat rural, nommée pour la première année dans cet internat. Olga vit à Trinidad, elle a la classe des petits, elle assure le lever des élèves de l'internat.

45 ans

C : Est-ce que tu peux me parler de ton histoire personnelle, par exemple, où tu as grandi, quelle école tu as connue en tant qu'élève, comment tu es devenue enseignante ?

O : Je suis née et jusqu'à mes 5 ans, j'ai vécu dans une zone rurale avec mes parents et mes grands parents. A cette époque, à 5 ans, nous n'allions pas à l'école. Ensuite, nous avons déménagé en ville et du coup, ma première année d'école, je l'ai faite dans une école urbaine. J'ai rencontré là, des enseignantes qui m'ont marquée, leur gentillesse et toujours, j'ai aimé jouer à la maitresse. Ma sœur aussi est enseignante, on jouait toutes les deux, on prenait les poupées comme élèves et on leur faisait classe. Et c'est resté, au cours des années. Quand j'ai fini le lycée, je me suis dit que je n'avais pas envie de faire classe aux adolescents, j'ai toujours aimé les petits. Mais en fait, quand j'ai commencé le magisterio, en réalité, ce n'est plus ce que j'avais envie de faire. Mais comme pour faire autre chose, tu devais aller à Montevideo, je n'avais pas cette possibilité de faire autre chose d'enseignante. Ce que j'aimais, c'était les sciences, la biologie, j'aurais finalement aimé être professeur de biologie. A Trinidad, il n'y avait pas la possibilité d'étudier pour ça, j'ai commencé le magisterio. A cette époque, il y a eu un plan pilote qui s'appelait « premagisterio », qui commençait au lycée et ensuite, on faisait le magisterio en trois ans. C'était en 1983 et j'ai été reçue trois ans plus tard. Donc, j'ai été reçue et j'ai commencé dans une école rurale. C'était ma première expérience. Je ne voulais pas particulièrement aller en école rurale, d'autant plus qu'on ne te préparait pas pour cela. Mais à cette époque, il n'y avait pas beaucoup de postes en écoles urbaines, par contre, il manquait beaucoup d'enseignants en école rurale. C'est pour cela que la plupart des enseignants qui ont débuté à cette époque ont tous commencé en école rurale. Dans cette école rurale, dans laquelle j'ai démarré, il n'y avait ni électricité, ni eau courante, les chemins étaient si horribles, il n'y avait personne aux alentours, je me suis retrouvée complètement seule ! Le milieu rural en soi me plaisait, le travail à l'école aussi, le travail avec la communauté, c'était bien, les enfants aussi. Mais cette solitude ! Quand il fallait repartir dès le dimanche soir parce que cette école était loin, j'ai travaillé là 9 ans ! C'était une direction de classe unique, il n'y avait donc pas de

collègues. Donc dès que j'ai eu la possibilité d'avoir un poste en ville, je l'ai pris. L'école rurale me plaisait mais pas la solitude.

C : La solitude a été ta principale difficulté, pas le multi-cours ?

O : Non, le travail me plaisait, ce n'était pas ça, c'était vraiment cette solitude. Les premiers voisins étaient à 3 km, tout le monde partait à 3h de l'après-midi et là, je me trouvais dans une solitude, une tristesse, un silence, jusqu'au lendemain, quand arrivaient les élèves. C'est ça qui fait qu'aujourd'hui, je dis que je m'aime pas la campagne. Ici, je veux bien travailler parce qu'il y a la route et l'arrêt de bus en face de l'école. C'est tout près de Trinidad, je peux rentrer chez moi tous les jours. Mais si je devais rester dormir dans une école rurale, non, je ne pourrais plus le faire. J'ai vraiment souffert de cette solitude, j'avais énormément de nostalgie, je me souviens de revenir les dimanches soirs en pleurant, mon fils était petit, je le prenais avec moi à l'école, je me souviens que je prenais le bus, ensuite, je faisais 17 km de moto avec mon fils à l'avant de la moto. Autant j'adorais les moments de classe, autant je n'aimais pas les soirées. Ce sont vraiment des mauvais souvenirs. Mais c'est sûr que j'adore le travail avec les enfants ruraux, ils sont différents !

C : Quelles différences as-tu observées ?

O : Le respect, la valorisation de l'enseignant par ces élèves. Aujourd'hui, en ville, les parents ne respectent pas les enseignants, beaucoup de valeurs se perdent. Les enfants de la campagne sont plus sains et sont toujours respectueux du maître. Tu vois ici, je viens les réveiller, c'est comme si j'étais un peu la maman. J'aime mieux ce type de relations avec les enfants que ce que j'ai connu en ville. C'est pour ça que je te disais, du moment que je suis sûre de rentrer tous les jours chez moi, ça me plaît de travailler à la campagne. Je vois ces petites filles de 4 ou 5 ans à l'internat, je les vois pleurer le lundi et ça me rappelle comme c'est difficile de rester à l'école, laisser la famille. Les premières fois, ça m'a beaucoup affectée. Maintenant, ça va.

C : A propos de « l'enfant rural », si on peut parler ainsi, est-ce que tu as l'impression qu'il a une culture spécifique de son milieu, qu'il existe une « culture rurale » ?

O : Oui, je crois qu'ils respectent beaucoup la tradition, la famille, le travail familial, ils aiment parler du travail de chez eux, tout cela, ils connaissent bien ce que font les parents, les grands parents, ils respectent beaucoup de travail de leurs parents. Ils n'ont pas tellement d'autres ambitions, pour eux, ce qui a de la valeur, c'est ce que fait leur père, aider

leur père, c'est ça leur loisir. Tout ce qu'ils racontent à l'école, c'est ce qu'ils ont fait à la maison. C'est ça, leur vie

C : Est-ce que la vie personnelle des enfants peut entrer dans ta salle de classe, est-ce qu'il y a des moments spécifiques en classe où les enfants peuvent raconter leur vie ?

O : Nous le faisons tous les matins, au début de l'activité en classe. C'est pour créer un climat de travail satisfaisant. En général, c'est plus productif le lundi, quand ils arrivent de chez eux. Le reste de la semaine, ils parlent surtout de leur vie ici, à l'école. Le lundi, ils racontent des histoires du samedi et dimanche, ce qu'ils ont fait chez eux, quelles activités. Cela dépend aussi du thème que nous sommes en train de travailler : ils peuvent dire lors d'un travail : je me souviens de ceci, cela. J'essaie de tirer profit de ces situations. Ils racontent, mon père a fait ceci, mon grand père a fait cela ! Cela permet de connaître un peu plus le contexte familial de l'enfant parce qu'ici, les parents, on les voit très peu, on les voit quand il y a une fête, un événement, ça nous donne l'occasion de discuter un peu. Sinon, les parents, nous les connaissons au travers de leurs enfants. Certains parents viennent ici les chercher le vendredi et les amener le lundi mais beaucoup d'entre eux arrivent en bus et repartent en bus.

C : Est-ce que les enfants amènent des objets de chez eux pour montrer aux autres, pour parler ?

O : Très peu. Nous avons travaillé sur la famille et j'ai demandé aux parents des photos de la famille mais très peu en ont ramenées, certaines familles n'en ont pas. Il y a des familles déstructurées, des parents séparés, des enfants qui vivent avec leurs grands parents, certains ne connaissent pas leur père ou leur mère, certains ne connaissent que leurs grands parents, les situations sont très variées. Pour certains, c'est un peu ici leur famille. C'est ici qu'ils ont l'existence la plus facile, la plus agréable, avec leurs copains, leurs enseignants, ils sont contents de vivre ici. Et donc, certains ne parlent pas du tout de ce qui se passe chez eux, comme si leur vie était ici.

C : Qu'est-ce que tu as l'impression d'avoir changé au cours de ces années de vie professionnelle, entre ton travail dans l'école rurale, ton travail en ville, ici, à l'internat, est-ce que tu dois t'adapter à chaque fois, changer des choses ou bien, c'est toujours le même métier ?

O : Quand tu démarres, il te manque de l'expérience. Donc tu vas faire ton expérience, interagir avec le milieu, expérimenter des choses, te questionner pour savoir si tu fais bien, si

tu fais mal, tu as besoin de recevoir des appuis. Donc au début, tu fais différentes expériences. Moi, j'ai travaillé en école rurale, classe unique comme directrice, ensuite comme directrice dans une école à deux classes, ensuite dans une école urbaine, ensuite j'ai travaillé dans l'enseignement spécialisé durant 12 ans. Et depuis cette rentrée, je travaille ici, à l'internat rural. Chaque expérience t'apporte des choses différentes et ce que j'ai appris à chaque fois, c'est qu'avec amour, avec affection, la partie subjective est super importante, peut-être plus que tous les contenus que tu veux transmettre. Moi, je suis très sensible, je suis très affectée par les problèmes que peuvent avoir les enfants, j'aime travailler directement avec les enfants, je n'aime pas toute la partie administrative, les papiers et même tous ces papiers qu'on nous demande, la planification, toute cette quantité de choses.

C : Ce que j'ai observé ce matin, les manipulations en mathématiques, ton organisation en atelier, c'est une organisation, une manière de travailler que tu as toujours utilisée ?

O : J'ai toujours essayé de me tenir au courant, j'ai écouté différentes voix (voies) de la pédagogie, ça m'a beaucoup apporté. Le travail en classe multi cours est très difficile, surtout d'avoir la concentration des élèves plus petits. Donc, j'ai pensé qu'une des manières de rendre les choses plus attractives, c'était de manipuler, travailler de manière contextualisée, travailler avec tout ce qu'on a dehors, que les élèves voient, manipulent. Je pense qu'il est important de travailler à partir du contexte des enfants, de ce qu'ils connaissent. Je pense que c'est plus facile pour eux de comprendre, c'est plus plaisant s'ils le font en jouant. J'ai beaucoup de matériel didactique et je l'utilise pour essayer de faire que chaque enfant puisse comprendre à sa manière. Ils ont des connaissances sur pleins de choses : quand tu vas dans la serre, ils t'expliquent plein de choses, il faut qu'ils puissent parler. Si c'est moi qui parle, qui parle, alors, ils ne participent plus. Ce n'est pas très productif. C'est quelque chose que j'ai appris en éducation spécialisée. C'est que si un enfant voit les choses, les touche, les palpe, il va pouvoir plus facilement incorporer des connaissances.

C : Comment concrètement, tu tires partie de tout l'environnement de l'internat, les vaches, les cochons, le poulailler, le jardin, la serre.

O : En fait, c'est assez compliqué par exemple, pour le troupeau de vaches, les enfants ne peuvent pas participer à la traite parce que la traite, c'est à 7h du matin et ça demande toute une organisation, qu'ils se lèvent plus tôt, que je vienne plus tôt. Il y a des situations

mathématiques : combien d'alimentation, combien de production de lait en tout, par vache. On peut y associer des situations de lecture, d'écriture mais en fait, jusqu'à maintenant, je ne l'ai pas fait : on a travaillé sur l'alimentation animale, les bovins, les volailles, c'est sûr qu'il y a plein de choses à faire surtout en sciences naturelles, la classification, la naissance, la croissance. Il y a aussi le jardin et la serre, normalement, nous devons planter. En fait on ne l'a pas fait, comme je te disais, c'est l'ouvrier qui l'a fait mais ensuite, je leur ai montré comment se passe la germination de la plante, les changements de stade, nous essayons d'utiliser toutes ces ressources, de réaliser des expérimentations. On peut rajouter la partie artistique parce qu'on peut s'inspirer de ça pour faire des dessins, avec la XO (net book offert à chaque élève dans le cadre du plan CEIBAL), on peut faire plein de choses, des photos, des montages.

C : Quelles ambitions as-tu pour tes élèves, comment vois-tu leur avenir ?

O : Bien sûr, il faut des ambitions, pour les élèves, c'est comme le timon d'un bateau ! Ce qui se passe en ce moment en Uruguay, avec le travail à la campagne, c'est que, quand les parents sont seulement ouvriers, qu'ils n'ont rien à eux, ils veulent que leurs enfants fassent des études et partent en ville pour se former. Donc nous devons les préparer à cela, pas seulement au travail à la campagne mais surtout à aller étudier en ville. S'ils sont bien préparés, les études se passeront bien, ils pourront faire des choses intéressantes en ville. Il faut aussi qu'on leur montre qu'on peut travailler à la campagne, qu'il n'y a pas que des ouvriers. Ce sont des enfants très intelligents, qui peuvent faire des études pour faire quelque chose qui sert à la campagne. Ils peuvent aussi choisir tout autre chose qui n'a rien à voir avec la campagne et ce n'est pas mal non plus. Ce qui est important, c'est qu'ils puissent choisir, qu'ils ne soient pas limités à cause de leur origine rurale. Je vois qu'il y a des enfants qui ont beaucoup de plaisir à aller dans d'autres environnements que le milieu rural. Par exemple, quand nous sommes allés en colonie des vacances, beaucoup d'enfants n'étaient jamais allés à Montevideo et je les ai vus enthousiastes, joyeux. Ici, c'est comme s'ils étaient dans une petite boîte, ils sont dans leur petit monde tellement proche, tellement fermé, ils n'ont pas la possibilité de sortir, de découvrir autre chose, ils connaissent leur famille, leur petit coin ! Quand on fait un voyage, on se rend compte qu'ils sont curieux de tout et je crois qu'il est important qu'on leur montre aussi autre chose que ce qu'ils connaissent. Ensuite, si vraiment, ils aiment la campagne, qu'ils veulent y vivre, c'est très bien mais il faut que ce soit un choix. Moi, je ne suis pas de ceux qui pensent que les enfants

de la campagne sont faits pour rester à la campagne, parce qu'il y a quand même beaucoup de carences à la campagne. En fait, je ne sais pas s'ils aimeraient rester vivre à la campagne ou s'ils pensent qu'ils n'ont pas le choix, que c'est leur condition, être avec leur père, leur grand père et faire comme eux. Et pour les enfants d'ouvriers, je pense que ce n'est pas bon que les enfants restent à la campagne dans ces conditions.

C : Comment vois tu l'avenir du milieu rural de ce secteur, quelles perspectives pour cet endroit ?

O : Il y a eu beaucoup d'avancées ces dernières années, les conditions de vie à la campagne ne sont pas les mêmes qu'avant. Je vois que les gens désertent ce milieu rural, l'abandonnent, la plupart du temps pour des motifs économiques. Ils ont une mauvaise récolte, ils ont des dettes, ils ont des dégâts à cause de la pluie, ils n'ont pas de réserves financières et ils arrêtent, ils abandonnent. Il me semble que le gouvernement devrait les aider. Ceux qui ont beaucoup de terres, pour eux, pas de problèmes, ils peuvent résister aux aléas, mais les petits paysans, souvent, ont de tels problèmes économiques qu'ils doivent abandonner le milieu rural.

C : Que pourrait faire l'école rurale face à ces problèmes, pour aider le milieu rural ?

O : Ici, je ne sais pas parce que les enfants ne viennent pas de cette zone, il n'y a pas de travail avec la communauté, les gens ne peuvent pas exposer leurs inquiétudes, on ne peut pas les aider.

C : Et dans le travail avec les enfants, est-ce que tu crois qu'il y a quelque chose de possible ?

O : Faire en sorte qu'ils aiment toutes les activités de l'école, qu'ils ne s'ennuient pas, qu'ils aiment les activités agricoles qu'on fait ici. Ils sont ici tellement d'heures ! Pour nous, pendant les heures de classe, nous n'utilisons pas tellement tous les ateliers de production de l'école parce qu'ils le font en dehors de ces heures de classe. Tous aiment beaucoup le faire.

C : Est-ce que ça veut dire que ça aide le milieu rural si l'école développe chez l'enfant une sorte « d'amour » de la campagne ?

O : Oui, comme ça, ils prennent plaisir à ce type d'activités, c'est sûr qu'ils adorent ça, quand on peut faire des activités de production, mais ce qu'il y a , c'est que le programme est tellement important, il y a tant de choses à faire que nous ne pouvons pas beaucoup de faire. Si nous pouvions être plus libres, bien sûr qu'on le ferait et ça plairait beaucoup aux enfants, mais nous devons respecter le programme, écrire sur les registres ce que nous

faisons, parce qu'il y a ces évaluations qui nous obligent à parler de tout avec les élèves parce qu'on ne sait pas ce qui va sortir dans les évaluations. Souvent, tu restes en classe à cause des exigences institutionnelles.

C : Tu ne te sens pas libre ?

O : Si, au début, je me sentais libre, libre de faire ce qui émergeait dans le groupe, avec les élèves. Mais depuis, nous avons discuté avec les collègues de planification et on nous demande de planifier ! Ils nous demandent tant de choses, d'écrire chaque objectif pour chaque séance, de préciser sur quels contenus tu travailles, quelles intentions, pour qui, pour quoi. Il faut que tu rédiges toutes les activités que tu vas faire. Du coup, tu as l'impression que tu travailles plus pour l'inspecteur que pour tes élèves. Parce que l'inspecteur vient t'inspecter, il regarde ce que tu as écrit, mais réellement, ce que tu fais avec les élèves... Tu as un programme à réaliser, il y a des contenus de base que tu ne peux pas sauter, surtout en mathématiques. Ce programme est énorme et complètement froid ! Moi, ça me donne beaucoup de travail cette planification par cycle, parce qu'il faut aussi s'adapter à la capacité de chacun des élèves. Avec tout ça, tu vois, je n'ai pas le temps de faire des activités libres. Et puis, dans ces activités à l'extérieur, ils écoutent un tout petit moment et ensuite, ils se dispersent, n'écoutent rien, il n'y a pas beaucoup de travail réellement.

Enfin tu vois, ce qui compte réellement pour moi, c'est de pouvoir rentrer chez moi le soir et de ne pas être séparée de ma famille. C'est vraiment le plus important, même si j'adore le travail, c'est ça qui compte. J'adore la campagne, quand j'allais voir mes grands parents, j'adorais ça ! Jusqu'à ce qu'ils meurent, ça fait 10 ans, j'y allais toujours. Mais je dis toujours : j'adore la campagne pour passer la journée, pas pour y vivre.

C : Hier, tu me disais que planter, travailler la terre, tu n'aimes pas tellement ça !

O : Non, c'est vrai, je n'aime pas tellement ça ! Et en plus, quand tu n'aimes pas ça, c'est difficile de donner le goût aux autres, n'est-ce pas ? Je sais que les élèves adorent ça, alors bien sûr je le fais un peu mais c'est vraiment un effort ! Les élèves ne le voient pas que je n'aime pas ça ! Mais quand il faut planter, tous les jours ils disent, allez, on va planter, même s'il fait froid, s'il pleut ! En fait, ce que j'aime bien, c'est que comme les élèves savent beaucoup de choses sur le jardin, les vaches, ils t'apprennent plein de choses aussi, c'est ça qui me plaît ! Moi, j'ai peur des animaux, j'ai peur des chevaux, tous me racontent quand ils montent à cheval, moi, je ne monte jamais à cheval parce que j'ai peur. Je me rends compte

qu'ils sont capables de faire des choses que je suis incapable de faire ! Tu vois, l'autre jour, la truie a eu ses petits, nous avons commencé à les peser avec les enfants, la truie est arrivée, moi je suis partie en courant, les enfants et moi, nous avons beaucoup ri de cela, eux n'ont pas eu peur, ils connaissaient cette situation ! Tout leur semble naturel, ils ne se rendent pas compte que c'est dangereux. C'est comme au jardin, ils arrachent une carotte, la frottent et la mangent, mais il y a des animaux, des rats dans le jardin, ils ne la lavent pas, la carotte !

C : Comment pourrais-tu te définir : enseignante ou enseignante rurale ?

O : Pour moi, c'est un peu des deux, j'ai travaillé 20 ans en école urbaine et surtout en enseignement spécialisé, mais en vérité, ça faisait très longtemps que j'avais envie de revenir dans une école rurale, revenir à l'école rurale ET revenir le soir chez moi ! J'aime les enfants de la campagne, les gens de la campagne. Je ne peux pas dire que je me sens engagée dans le milieu rural. Ici, avec l'internat, je n'ai aucun engagement avec le milieu rural.

C : Tu te sens engagée vis-à-vis du programme ?

O : Pas tellement non plus, en fait, ce sont des exigences mais ce qui me semble le plus important, c'est la partie humaine. Bien sûr, tu dois respecter le programme, mais tu dois prendre tes responsabilités par rapport à ça et juger de ce qui est faisable ou pas. Mais, je me définirais plus comme « éducatrice ».

Entretien Silvia,

Flores

Internat

Entretien Silvia Flores

C : Est-ce que tu peux m'expliquer où tu as grandi, quelle école tu as connue en tant qu'élève ?

S : Moi, j'ai grandi ici, à Trinidad, à la ville, j'ai connu l'école urbaine, j'ai fait le lycée ici à Trinidad, le magisterio aussi. Ma première expérience comme enseignante a été dans le milieu rural, comme pour beaucoup d'entre nous. En fait, quand on est reçu au concours, on a plus d'opportunités à travailler dans le milieu rural que dans d'autres écoles. Mon idée était de travailler dans le milieu urbain mais en fait, ma première expérience dans le milieu rural m'a tellement plu que j'y suis restée. De fait, dès que j'ai commencé à travailler dans le milieu rural, jusqu'à ce que je puisse venir travailler à l'internat ou dans une école à temps complet, je suis restée dans des écoles rurales. Pour moi, travailler à l'internat ou dans une école complète est plus intéressant économiquement. Mais j'adore travailler en milieu rural.

C : Comment est née ton envie de devenir enseignante ?

S : En réalité, ça a été comme une alternative, pas plus. Ici, pour continuer tes études, tu n'avais pas beaucoup de choix. Il n'y avait pas de bourses d'études. Moi, je suis d'une famille très modeste et il fallait que je travaille pour pouvoir étudier. Et la seule possibilité que j'avais pour pouvoir étudier ici, c'était de devenir enseignante. C'est sûr, j'aurais aimé faire autre chose mais je n'ai pas pu pour ces raisons-là. Mais bon, j'ai été reçue comme enseignante, je suis allée travailler dans le milieu rural, j'ai adoré et voilà.

C : Durant ta formation, on t'a parlé du milieu rural ?

S : Oui, à l'époque où j'ai fait mes études, nous avions des cours d'agronomie, je ne sais pas si ça existe encore. Mais je ne crois pas car les filles que je vois, qui sortent de l'institut de formation aujourd'hui, ne sont absolument pas formées pour le milieu rural. Et de fait, quasiment personne ne va dans le milieu rural. Aujourd'hui où il y a beaucoup plus d'opportunités de travailler en ville avec des temps partiels, des remplacements, il manque beaucoup d'enseignants. Mais à l'époque où nous avons fait nos études, il n'y avait pas toutes ces possibilités et ce que nous avions à faire, c'était aller dans le milieu rural. Il n'y

avait pas tellement d'autres choix. Et, en réalité, les débuts étaient difficiles parce que, même si nous avons fait de l'agronomie, tout était seulement théorique. Nous n'étions jamais été réellement dans une école rurale ou dans le milieu rural. Actuellement, ils font un mois de stage obligatoire dans des écoles rurales. Bien sûr, en un mois, c'est complètement impossible de comprendre ce qu'est le travail d'un directeur dans une classe unique, animer une réunion avec l'association de développement, organiser une fête ou tout ce qui s'organise et se gère dans une école rurale. En un mois, c'est impossible de comprendre ce qu'est le milieu rural, les liens entre les gens et surtout les liens, les relations entre l'enseignant rural et les gens de la communauté, tout ce rôle très fort qu'a l'école rurale.

C : Peux-tu me parler un peu de ta première expérience en école rurale : tout ce que tu me dis là, comment l'as-tu appris, compris ? Grâce à qui ? Quelles ont été tes surprises, tes difficultés ?

S : Le plus gros inconvénient, la plus grosse difficulté au départ, ça a été d'avoir à faire classe à plusieurs niveaux, devoir travailler avec tous au même moment. Tu as l'impression que vraiment, tu fais comme tu peux, personne ne venait t'aider. Aujourd'hui, oui, tu as le maître CAPDER qui vient te voir, qui te dit un peu comment tu pourrais faire, comment t'organiser. Mais à l'époque, il fallait trouver des stratégies personnelles, on faisait ce qu'on pouvait avec notre propre créativité parce que je n'avais aucune expérience en école rurale. Bien sûr, on savait que ça existait mais, de là à savoir comment faire ! La classe multi-cours, c'était vraiment un défi !

C : Comment as-tu appris à travailler comme cela ? Tes élèves t'ont aidée ?

S : Non, là-dessus, pas tellement les élèves. Je suis allée voir des enseignants que je connaissais, des collègues du magisterio qui vivaient la même chose que moi, ou des personnes qui avaient de l'expérience dans ces écoles, pour pouvoir leur poser des questions. Ensuite, j'ai commencé à aller à des formations au CAF et voilà, petit à petit, avec mon expérience, tous les cours possibles : dès qu'il y avait un cours proposé, j'y suis allée. Et comme tout ça me plaisait beaucoup, comme j'adorais le milieu rural, j'y vivais avec ma famille. Je crois que cela aussi, c'était très important. Ce n'est pas la même chose quand un enseignant va à l'école, fait la classe et repart chez lui qu'un enseignant qui habite sur place. A cette époque, ça ne se faisait pas, aller à l'école et rentrer chez soi, dans un autre lieu. La partie sociale, la partie de contact avec les familles étaient très importantes. C'est quelque chose qui se faisait en dehors des horaires scolaires. Tu allais boire un maté chez quelqu'un,

tu allais rendre visite à d'autres et si c'était un peu loin, tu dormais chez eux. En général, quand tu arrivais dans une école rurale, il y avait une cuisinière qui habitait à l'école ou tout près et qui restait avec toi, et souvent, c'était elle qui t'accompagnait chez les gens, qui te faisait connaître les gens, les lieux. Elle t'orientait, t'accompagnait.

C : C'est un rôle très important de la cuisinière !

S : Oui, c'est sûr, elle te facilite les choses pour connaître le milieu. Parce que la majorité des écoles, enfin, ça dépend de la zone, mais des fois, il y a une cuisinière qui est là depuis des années à l'école et qui la plupart du temps est quelqu'un de la zone. S'il n'y avait pas de cuisinière, l'enseignant demandait à quelqu'un du milieu de lui indiquer ce dont il avait besoin. Maintenant, ça ne se fait plus avec les enseignants qui viennent à l'école et qui repartent sans y habiter. Mais avant, l'accès aux écoles n'était pas aussi facile, il n'y avait pas les bus qu'il y a aujourd'hui, les écoles non plus n'étaient pas aussi confortables, tout cela faisait que tu devais rester à l'école, au moins toute la semaine. C'était impossible de faire le voyage tous les jours. Tu vois, la première école rurale dans laquelle j'ai travaillé, enfin, avec ma première paie, je me suis acheté un vélo. Je me souviens que je vivais dans la maison d'une élève et qu'en fin de semaine, avec ma bicyclette, je faisais 17 km pour rentrer chez moi. Le premier mois, je faisais les km à cheval !

C : Tu n'habitais pas dans la maison d'école ?

S : Il y en avait une mais comme à ce moment-là, je vivais seule, la cuisinière habitait une autre maison que l'école, elle avait sa famille et s'en allait après son travail, je n'avais pas envie de rester toute seule, alors une famille d'un élève m'a invitée à venir habiter chez eux et voilà, j'y suis allée ! Pour aller de la maison à l'école, avec cet élève, on faisait le chemin à cheval !

C : Quand tu as découvert ce milieu rural que tu ne connaissais pas, qu'est-ce que tu as ressenti ? Tu me dis que tu as été enchantée, mais qu'est-ce qui t'a tant plu ?

S : Au début, c'est d'abord la tranquillité ! Pas du tout comme en ville où il y a toujours quelque chose à faire, constamment quelqu'un qui te demande quelque chose, tout ce trafic ! Ensuite, les relations qui se sont créées avec les voisins, parce que, vraiment, c'est comme une famille. Et ces relations, ça se passe à chaque fois. Dans mon cas, j'ai fait un an dans une école et en tant que nouvelle, j'ai été nommée dans une autre école l'année suivante. J'ai connu d'autres personnes et comme ça, dans chacune des écoles. Les gens de la campagne, ils sont toujours soucieux que l'enseignant soit bien ! Qu'il se sente bien. Ils

sont prêts à te donner ce qu'ils ont pour que tu te sentes bien. Mais c'est aussi en partie un besoin parce que, si l'enseignant ne se sent pas bien, il ne va pas rester là à travailler, ce n'est pas seulement parce qu'ils sont serviables ! Ils sont comme ça, ils te demandent toujours si tu vas bien, s'il ne te manque rien, ils t'offrent des choses qu'ils produisent ! Ce lien est très important. Je crois que c'est ça qui m'a le plus plu dans ce milieu rural.

C : Qu'as-tu pensé, à cette époque de la vie rurale ?

S : D'abord, le travail familial, tout le monde, quel que soit l'âge, tout le monde participait à ce qu'il y avait à faire dans la famille. Chaque membre de la famille accomplit une fonction, à l'intérieur du travail familial.

C : Tu as eu une impression de pauvreté ?

S : Oui, bien sûr ! Les gens faisaient beaucoup de sacrifices. Il y avait quelques familles assez riches, qui étaient propriétaires de leur exploitation. Mais très peu. La grande majorité était des employés. Actuellement, les conditions de vie sont meilleures, il y a le téléphone, tout le monde a le téléphone. Les chemins sont meilleurs, les gens ont leur moto ou leur propre véhicule, mais avant non. Par exemple, les toilettes, la salle de bain, maintenant, tout le monde a son chauffe-eau et de l'eau chaude mais quand j'ai commencé, non ! Les gens allaient chercher de l'eau dans un puits, ils cuisinaient au bois, ça fait 21 ans que je suis enseignante ! On voyait beaucoup de travail, de sacrifices qui étaient dus à ce manque de confort. Les gens faisaient tous un petit jardin pour la consommation familiale et un peu plus, si c'était possible. C'était aussi du travail, planter, cultiver, récolter, aller vendre ces produits. Aujourd'hui, la vie des communautés rurales est différente. En 21 ans, il y a beaucoup de choses qui ont changé. Tout le monde a l'eau courante, l'électricité. Dans les écoles, c'était pareil, la majorité des écoles n'avait pas l'électricité, il fallait pomper l'eau. Moi, dans ma famille en ville, j'ai toujours connu l'eau courante, les robinets, je ne savais pas que c'était différent à la campagne, je n'avais jamais vu un moulin pour pomper l'eau, je ne savais pas comment ça fonctionnait.

C : Comment tu as fait pour t'adapter à tout cela ?

S : J'ai tout appris, à m'occuper des vaches, à traire des vaches, à aller à cheval, avec les voisins, les parents, j'ai tout appris avec eux ! Quand j'ai été reçue comme enseignante (1987), j'étais mariée mais je n'avais pas d'enfants. Mes enfants sont nés et ont grandi à la campagne. Le plus grand, ça lui a plu, mais le plus jeune, c'est à lui que ça a le plus plu ! Ma fille, elle adore aller à cheval, elle a 15 ans, elle est en 3^{ième} au lycée et elle me dit : quand

est-ce qu'on retourne vivre dans une école rurale ?! Mon fils le plus jeune étudie à l'université en agronomie !

C : Est-ce que tu peux me parler de ta première expérience avec les enfants, quelle impression as-tu eu sur ces enfants ruraux ?

S : J'ai débuté dans une toute petite école, il y avait trois enfants ! Et en plus, trois frères et sœurs ! Cela m'a fait bizarre, ces enfants qui passaient leur vie entre eux, en ne voyant en plus que la maîtresse et la cuisinière et personne d'autre ! Moi, je pensais qu'il fallait leur montrer quelque chose de différent. En plus, à cette époque, il n'y avait pas internet, enfin rien qui nous reliait au monde ! C'était un endroit très enclavé, ce n'était pas non plus facile de voyager ! Aujourd'hui, tous les enfants ruraux vont en ville avec leurs parents, ils connaissent la ville. Mais quand j'ai débuté, ces trois enfants n'avaient aucune idée de ce que pouvait être la ville.

C : Les enfants te paraissaient « pauvres » culturellement ou manquant de connaissances?

S : Disons manque de connaissances par rapport au programme, oui. Mais tellement riches de connaissances dans d'autres domaines, sur leur propre milieu, sur les activités agricoles, tout ce qui concerne la vie courante, là, si, ils avaient énormément de connaissances ! Et ce qu'ils savaient, ils le savaient parce qu'ils le faisaient. C'est sûr que si tu ne te réfères qu'aux maths ! Mais sur l'agronomie, la nature, ce sont eux qui m'enseignaient et pas le contraire ! Tout cela, ce sont eux qui me l'ont appris. L'autre partie, la partie scolaire, c'était moi, c'était en quelque sorte un enseignement mutuel, chacun sa partie ! Je suis arrivée là en tant qu'enseignante mais en réalité, ils ont été mes enseignants !

C : Est-ce que tu pouvais faire des liens entre ces deux parties, profiter des connaissances des élèves pour faire des maths justement ?

S : Oui ! Justement, j'essayais de relier tout ce qui est mathématiques avec ce qu'ils connaissaient, ce qu'ils voyaient. Je me servais de leurs connaissances mais également, j'essayais de leur enseigner des choses qui allaient leur servir à eux aussi. Je ne veux pas enseigner des choses qui ne serviront jamais. Il faut que ça leur serve aujourd'hui ou pour leur avenir. Nous devons les préparer, non seulement pour le milieu dans lequel ils vivent mais aussi pour un milieu dans lequel ils vont vivre, il faut qu'ils aient une sorte de panorama qui leur permettra d'affronter tous les milieux, toutes les situations, mais toujours basé sur ce qu'ils connaissent, toujours relié aux choses qu'ils connaissent. Parce que, sinon, je pense que ça n'a aucun sens, enseigner des choses seulement parce que tu dois les enseigner, sans

que ce soit relié à rien qui fait partie de leur vie, ni de leur environnement, ni de leur personne, ni de leur famille ! Je pense qu'il faut penser la question de l'apprentissage comme enseigner la vie, pas seulement de la culture générale, seulement apprendre pour savoir. Il y a des choses dans le programme, je ne sais pas mais je pense que s'ils le savent ou s'ils ne le savent pas, ça n'aura aucune influence pour leur vie future, dans la recherche d'un travail.

C : Durant toutes ces années d'enseignement en école rurale, quelles ont été tes ambitions pour tes élèves ?

S : Au début, ce que je pensais toujours, c'est à l'opportunité qu'ils auraient d'aller en ville. Je pensais à les ouvrir sur la ville, aller à la piscine, aller au cinéma, aller voir la mer, changer de lieu, visiter d'autres lieux, voyager. Moi, je pensais qu'une des priorités, c'était qu'ils puissent sortir de leur milieu pour connaître d'autres choses. Je crois que tous les ans, oui, je ne crois pas qu'il y ait eu des années où je ne l'ai pas fait, on a fait une sortie dans un autre lieu, toujours en pensant que les enfants ruraux devaient voir les mêmes choses que les autres, bénéficier des interventions d'autres personnes comme les autres. Par exemple, pourquoi des enfants ruraux ne bénéficieraient pas de l'intervention d'un professeur d'éducation physique ? Maintenant, c'est différente parce qu'ils ont l'opportunité d'en bénéficier. Mais avant, tout ce qui est éducation physique, expression corporelle, c'était aux enseignants de la faire pour les écoles rurales et même si les enseignants faisaient ce qu'ils pouvaient, bon, ce n'était pas aussi bien qu'un professeur spécialisé. On a eu des cours pour les enseignants ruraux, justement sur comment faire de l'éducation physique en milieu rural. C'était pareil pour la musique, même si l'enseignant ne connaît rien en musique, en anglais. Moi, mes connaissances en anglais datent du lycée, je sais à peu près lire et écrire mais, je ne sais pas prononcer l'anglais correctement. Je ne suis pas capable d'enseigner aux élèves à s'exprimer en anglais ! Alors dans mon école rurale, je faisais le plus que je pouvais, pour que l'enfant rural n'ait pas moins de possibilités qu'un enfant urbain. L'amélioration des chemins a beaucoup changé les choses. Maintenant, les professeurs de musique, d'éducation physique peuvent circuler et aller dans les écoles rurales. Je pense que je le faisais aussi parce qu'il y avait mes enfants et qu'ils étaient amis avec les enfants des voisins, nous vivions dans ce milieu rural et j'essayais toujours d'amener les enfants au théâtre. Ce genre de choses, si l'enseignant ne le fait pas, les enfants ruraux n'auront pas la possibilité de le faire. J'ai toujours été bien aidée par la police sectionnelle de la zone, pour faire voyager les

enfants. Chaque fois que j'ai eu besoin d'un véhicule pour faire voyager les enfants, ils m'ont toujours aidée. C'était un peu comme ma main droite. Chaque fois qu'il se passait quelque chose, si j'avais besoin de quoi que ce soit, ils le transmettaient toujours et faisaient en sorte de trouver des solutions. Les parents, ils avaient leur cheval, ils ne pouvaient pas proposer grand-chose ! Bien sûr, ça dépendait aussi de l'argent dont on disposait à l'école.

C : Quelles étaient tes ambitions pour ces enfants, pour leur vie future d'adultes ?

S : Quand j'ai commencé, il me semblait que les élèves n'avaient pas très envie de continuer leurs études, ils pensaient finir l'éducation primaire et voilà. Ils ne voyaient pas l'intérêt de continuer au lycée, d'être obligé de changer de lieux. C'était très compliqué, pour des questions de distances, de coûts. Mais au fur et à mesure que sont passées les années, je me suis rendue compte que la société favorisait les jeunes du milieu rural, parce qu'en réalité, il n'y en a pas beaucoup qui restent dans le milieu rural sans chercher à étudier davantage. Les familles n'ont pas pensé l'avenir de leurs enfants dans le milieu rural. Ils voulaient que leurs enfants aient une profession, j'ai beaucoup d'anciens élèves qui sont des professionnels. Il faut qu'ils se préparent à cela. Leur choix n'est pas toujours lié au milieu rural. Enfin, je ne sais pas, je n'ai jamais étudié quel pourcentage d'élèves continue ses études et dans quoi. Mais je n'ai pas l'impression qu'ils veulent vraiment revenir dans leur milieu d'origine. Enfin, je ne sais pas, dans le cas de mes enfants, là, je le vois ils font des études qui sont liées au milieu rural parce que, dans leurs pensées, ils vont revenir dans le milieu rural. Mais je pense à d'autres élèves, je pense à une en particulier qui a étudié pour être médecin, mais je ne sais pas si elle veut être médecin dans une polyclinique de sa zone rurale (l'équivalent des actuelles maisons de santé qui se développent en milieu rural en France) ou si elle veut aller travailler ailleurs. Je ne sais pas, en voyant tous les sacrifices de leurs parents s'ils ont vraiment envie de revenir.

C : Tu n'as pas cherché à les convaincre de revenir, tu n'as pas cherché à développer chez une forme d'amour de leur territoire rural ?

S : Non, enfin, à cette époque non ! Mais je le pense aujourd'hui !

C : Qu'est-ce que tu penses aujourd'hui ?

S : Ce qui se passe, de toute façon, c'est que pour pouvoir étudier, les enfants du milieu rural doivent aller en ville. A partir du moment où le jeune a commencé à aller en ville pour ses études, il se détache un peu du milieu rural. C'est ce qui m'est arrivé, à moi. Je suis restée dans le milieu rural tant que mes enfants allaient à l'école primaire. Quand ils ont commencé

à aller au lycée, si j'étais restée en milieu rural, nous n'aurions pu nous voir qu'en fin de semaine. Et en plus, il y a des fins de semaines où ça n'était pas possible, parce qu'ils avaient un anniversaire, parce qu'ils avaient un match de foot et du coup, la famille s'éloigne. Du coup, j'ai décidé de revenir en ville. Et j'ai perdu le lien que j'avais avec la zone. Pour que mes enfants étudient et que le lien familial ne se coupe pas, il fallait que j'aie vécu en ville. Passer toute la semaine sans eux, ne pas se voir le week-end, non, ça non. Je voulais les garder encore un peu avec moi.

C : Est-ce que tu penses qu'il y a un avenir possible pour la jeunesse, dans le milieu rural ?

S : Je pense que ça dépend de la famille. La plupart du temps, les enfants ont beaucoup de capacités et s'ils ne souhaitent pas poursuivre leurs études, j'essaie de discuter avec la famille, de leur dire que cet enfant est très capable de poursuivre ses études et qu'il pourrait améliorer ainsi sa situation, ne pas être ouvrier, mais ça leur coûte beaucoup tout ça. C'est comme si les parents ne croyaient pas qu'en allant au lycée, le jeune va améliorer sa situation de vie. Bien sûr que si, il va l'améliorer, améliorer sa situation économique : ce n'est pas la même chose d'être toute sa vie ouvrier, servir quelqu'un qu'avoir un diplôme, ou avoir un niveau d'études qui permet de faire d'autres choses, plus qu'un ouvrier. Et ça, ça appartient à l'enseignant de le faire, de motiver les jeunes à étudier, à convaincre les parents de les encourager. Les parents ne se rendent pas compte des capacités de leurs propres enfants. Tous ces enfants, qui sont réellement très bons, ne peuvent pas rester sans étudier, comme ça, à la campagne, à être ouvrier comme leur père. Ce n'est pas dévalorisant pour les ouvriers, tous les travaux sont importants, mais il faut que ces jeunes aspirent à davantage. Et l'unique façon de pouvoir améliorer sa vie, c'est de faire des études.

C : Est-ce que tu parles de tout cela avec la communauté, autrement que de manière individuelle avec les familles ?

S : Oui bien sûr ! C'est un travail de fourmi, en parler un peu, pas trop, souvent oui ! Et pas seulement pour les études, pour les convaincre de sortir, de découvrir d'autres lieux, d'autres gens, pour les convaincre de s'ouvrir. Il y a des familles qui pensent que si les enfants s'en vont par exemple en sortie, qu'ils vont se trouver en ville, sans leurs parents, oh, c'est horrible ! Il va se passer quelque chose, ils ont peur de ce qu'ils ne connaissent pas. Et donc, mon travail, c'est à chaque fois, peu à peu, les préparer pour qu'ils acceptent que leur enfant ait la possibilité de faire ce voyage et parfois, c'est très compliqué pour que les parents donnent l'autorisation à l'enfant de participer à une sortie. Et également, il faut les

convaincre que c'est une bonne chose pour leur enfant qu'il sorte de leur environnement et qu'il connaisse d'autres choses. Il y a des familles qui comprennent bien ça, mais il y en a d'autres qui freinent.

C : Aujourd'hui, tu travailles à l'internat, est-ce que tu as l'impression de faire le même métier ou bien c'est pour toi un autre métier ?

S : Aujourd'hui, le lien est différent. J'habite à Trinidad, je viens le matin, je repars le soir, les seuls contacts que j'ai avec les parents, c'est le lundi quand ils les amènent et le vendredi, mais très peu le vendredi. La majorité des enfants peuvent rentrer chez eux avec le bus. Et du coup, c'est beaucoup plus difficile de communiquer avec eux. Mais l'avantage qu'il y a à l'internat, c'est que la rupture avec la famille est faite et ainsi, les familles et les enfants sont prêts pour que les enfants continuent leurs études. La prise de conscience est faite. Beaucoup ont le projet de continuer à l'école agricole dans des formations par alternance : une semaine à l'école agricole et une semaine en travaillant, chez leurs parents ou dans une autre exploitation, où ils appliquent les connaissances qu'ils ont apprises à l'école. Les parents savent que leurs enfants viennent à l'internat et continueront à étudier après l'internat. C'est sûr que les enfants aiment la campagne, je n'ai jamais vu un enfant de la campagne qui m'a dit : je n'aime pas la campagne, ça non, je ne l'ai jamais vu ! Et en plus, quand tu les emmènes en sortie, il ne faut pas que ça dure longtemps parce que, au début, ils sont intéressés, mais très rapidement, ils s'ennuient loin de leur campagne. Pour eux, la campagne, c'est la liberté, ils vont à cheval, ils vont chercher les vaches, ils font des tas de choses librement. C'est ça aussi que je voulais dire quand je parlais de tranquillité, j'ai eu cette sensation quand je suis arrivée dans le monde rural d'une forme de liberté.

C : Aujourd'hui, dans ta classe à l'internat, comment est-ce que tu travailles le lien avec le milieu rural, pour donner du sens aux apprentissages, comme tu disais tout à l'heure ? J'ai vu ce que tu fais avec ton expérimentation avec les boniatos, cette réflexion sur la démarche scientifique, j'ai vu ce que tu fais dans la serre. Il y a d'autres choses que tu mets en œuvre dans ta classe pour faire du lien ?

S : Tout l'environnement peut être utilisé en classe. Et à l'inverse, tout ce que je fais en classe peut être relié au milieu. Par exemple, sur les mesures, connaître les décamètres, hectomètres, on peut le faire dehors. Et eux pourront le réutiliser dans leur vie, c'est dans les deux sens. En plus, quand tu utilises le milieu dans les apprentissages, c'est une manière de le valoriser. Si tu travailles les fractions et que tu ne le relies pas à quelque chose de

concret pour eux, ils vont dire : à quoi ça me sert de m'embêter à apprendre les fractions si je ne m'en sers jamais ?

C : A l'internat aussi, tu travailles comme cela, bien que ce ne soit pas leur propre environnement ?

S : Oui, ce n'est pas leur lieu de vie, mais c'est quand même leur environnement. Et en plus, l'internat est un peu la famille et la maison des enfants, l'environnement de l'internat est un peu leur lieu de vie aussi. Souvent, quand ils parlent de leur environnement, ils parlent de l'environnement de l'internat, parce que, finalement, ils le connaissent mieux que celui de leur famille. Bien sûr, ils disent qu'ils sont attachés à chez eux et c'est sûr qu'ils ont envie, le vendredi, de retourner dans leur famille, mais ils sont également très liés à l'internat, à l'école, à l'environnement et à toutes les personnes, nous, les personnels et leurs copains, c'est comme leur grande famille. Nous, les enseignantes, nous jouons vraiment le rôle de mère. S'ils ont de la fièvre, s'ils ont un souci, une préoccupation, c'est nous qu'ils viennent voir. S'ils ont « le blues », ça se passe toujours au début de l'année, on parle avec eux et ensuite, ça passe. Dans l'ensemble, ils s'adaptent bien, c'est assez facile. Ils sont très proches les uns des autres, il n'y a pas les problèmes qu'on voit en ville, de bagarres entre les enfants, à l'internat, il y a beaucoup de solidarité entre eux, ils s'entraident, les plus grands enseignent aux plus jeunes à faire leur lit, à s'occuper de leurs affaires, à mettre la table, ça semble être des détails mais en fait, c'est tout une formation et plus complète, je pense parce que ça dure 24h par jour ! Et l'enseignant connaît l'enfant comme son propre fils. On partage tant de choses avec eux, on connaît tant de choses de leur vie, de leur intimité.

C : Tu prends du temps avec les élèves pour parler de leur vie personnelle, de ce qui se passe en fin de semaines, de choses comme cela ?

S : En fait, il n'y a pas beaucoup de moments comme cela, il y a la récréation du matin, qui dure 20 minutes, c'est le moment qui leur plaît le plus parce qu'ils se libèrent des deux heures de travail du matin, ils n'ont pas trop envie de jouer et du coup, j'en profite pour discuter avec eux, de ce qui se passe. Donc, s'ils veulent jouer, ils jouent, s'ils veulent parler, on a le temps. En plus, après le repas, ils savent qu'ils ont une récréation « sédentaire », c'est-à-dire tranquille, sans jouer. Alors, cette récréation, j'en profite pour parler avec eux, si je vois qu'il se passe quelque chose, si je vois qu'un enfant change, pourquoi, qu'est-ce qui se passe. Mais, ensuite, je n'ai pas d'autre moment parce que, il y a du travail et à 4h, je dois partir parce qu'il y a le bus.

C : Si tu regardes un peu en arrière, sur ta vie professionnelle, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé, dans ta manière de penser ton métier ?

S : En réalité, maintenant que j'ai ce poste à l'internat, ce qui n'a pas été facile à obtenir parce qu'il y a peu de postes de ce genre, je pense que c'est le meilleur endroit pour être enseignant. Enfin, dans mon cas, c'est le meilleur endroit, d'abord parce que le contact, le travail avec l'enfant est différent, parce qu'ils ont un autre engagement. En ville, j'ai travaillé deux ans dans une école à temps complet et je vois la différence : à l'internat, je vois des enfants complètement engagés dans ce qu'ils font à l'école, autant en classe que dans des moments hors de la classe, dans le contact avec les animaux, dans les différentes tâches qu'ils ont à faire. J'ai l'impression que c'est un peu contagieux parce que tous ont cette même préoccupation. Tu ne rencontres pas d'enfants qui ne veulent pas travailler, qui ne sont pas intéressés par le travail. C'est sûr que pour venir à l'internat, il y a une sorte de profil d'entrée. Ne peuvent pas venir à l'internat des enfants qui n'auraient pas leurs parents dans le milieu rural et je ne sais pas si c'est dû à l'éducation qu'ils reçoivent dans le milieu rural, des valeurs d'engagement dans le travail, dans les études mais aussi dans le respect. Les enfants de la ville n'ont pas toutes ces valeurs. En ville, les seuls contacts que tu as avec les parents, c'est quand les enfants ont des problèmes de comportement. Dans les écoles rurales ou à l'internat, quand un parent vient à l'école pour amener ou chercher leur enfant, ils discutent avec toi pour savoir comment ça se passe, qu'est-ce que lui, parent, il pourrait faire, pour aider. C'est quelque chose que j'ai trouvé très différent en travaillant en ville. Disons que pour moi, à travers l'expérience que j'ai dans le milieu rural, j'ai apprécié la tranquillité avec laquelle j'ai pu travailler. Mais la partie économique influe beaucoup les choses : par exemple, quand tu travailles en classe unique, tu es bien tranquille, les enfants sont divins, mais tu as toute la classe, tous les cours, le travail de direction, tout ce qui est organisation de fêtes pour gagner de l'argent, tout ce qui concerne la cantine, organiser les repas, le service et la rémunération est la moitié de ce que tu gagnes en ville dans une école à temps complet ou de ce que je gagne aujourd'hui, en enseignant à l'internat. Je crois que ça, ça ne va pas dans le système. Et c'est pour ça que les enseignants ne vont plus dans le milieu rural. Tu vois, moi j'ai réfléchi comme ça : qu'est-ce que je fais, je vais dans une zone rurale parce que ça me plaît, en faisant tout ce qu'il y a à faire, en gagnant moins qu'en faisant la même quantité d'heures de classe, sans la direction, sans toutes les charges qui vont avec la direction en école rurale ? Quand les enseignants sont malades, il n'y a pas de

remplaçants. Ce n'est pas qu'il n'y a pas de remplaçants, c'est qu'ils ne veulent pas aller faire des remplacements en milieu rural, gagner moins, faire des déplacements importants. La politique éducative ne va pas dans le sens de l'école rurale, elle ne donne pas les moyens pour que les enseignants s'enthousiasment pour l'école rurale. Dans les jeunes qui sont reçus, personne ne veut aller en école rurale. Et comme ils ont d'autres possibilités... Je pense que ce qui manque, c'est qu'on valorise le travail en école rurale et qu'il soit payé correctement, c'est une manière de le valoriser. Cette différence avec une personne qui travaille dans une école à temps complet est un problème : la différence est du simple au double.

C : Si on revient à ton expérience, quel est ton sentiment d'appartenance, plus au milieu rural, plus à un système central d'éducation, ou bien à un groupe d'enseignants ruraux ?

S : (sans hésiter) Le milieu rural. J'ai une identité d'enseignante rurale, oui !

C : Est-ce que tu as l'impression que tu as des valeurs personnelles qui ont changé au long de ta vie professionnelle ?

S : Oui, j'ai changé, je ne sais pas si c'est l'expérience, parce que la partie de formation professionnelle a beaucoup d'influence. C'est cette double dynamique : expérience et formation. C'est ce qui te donne l'impression de grandir, de donner le meilleur que tu peux, j'ai beaucoup profité de ces opportunités de formations, les cours au CAF. Je crois que le changement vient aussi de connaître un peu plus et cette question : comment est-ce que moi, je peux m'améliorer, dans ma pratique enseignante? Je suis allée en cours et ensuite j'ai essayé, j'ai vu ce qui sert, ce qui ne marche pas. Ce n'est pas l'expérience toute seule, c'est l'expérience en ce sens. Mais, mes valeurs personnelles non, elles n'ont pas changé, parce que je pense qu'elles viennent de ma famille, mes valeurs sont les mêmes dans ma vie familiale, ma vie professionnelle. C'est le respect des gens, des adultes, des voisins. Quand j'étais enfant, à la maison, répondre aux parents si nous n'étions pas d'accord par exemple, non, ce n'était pas possible. On pouvait discuter de beaucoup de choses, le dialogue n'était pas fermé, mais on ne pouvait pas dire non. Maintenant, c'est différent. Par exemple, avec ma fille, elle a le droit de dire ce qu'elle pense, ce qu'elle veut. Je pense qu'aujourd'hui, les familles transmettent moins de valeurs à leurs enfants et cela se voit, c'est pour cela que je donne beaucoup d'importance à l'éducation à l'école, à éduquer les enfants à des valeurs de respect, parce que ce n'est plus fait au sein de la famille. C'est plus important pour moi que le programme. Et du coup, parfois, je me dis : pourquoi cette partie, je ne l'écris pas dans

mes planifications ? La majeure partie du temps, je ne le planifie pas, c'est une situation qui fait qu'on parle de cela. C'est le moment propice pour le faire. Je pense qu'il faudrait que je l'écrive dans mes planifications, quand je marque ce que l'on a fait, ça, je ne le marque pas, mais je pense que je devrais l'écrire. Nous ne sommes pas logiques : nous considérons que c'est très important, que c'est plus important que le programme et nous ne l'écrivons pas, nous ne laissons pas de traces de cela ! Je me dis souvent qu'on devrait consacrer au moins une heure par jour pour travailler là-dessus, sur les valeurs. Il manque cela dans le curriculum, reconnaître cette éducation aux valeurs, qui est fondamentale.

C : Est-ce que, justement, tu ressens un sentiment de liberté quand tu travailles dans une école rurale : tu dis que tu prends du temps pour l'éducation aux valeurs alors que ce n'est pas dans le programme. Est-ce que tu te sens libre par rapport à ce programme ? Est-ce que tu te sens indépendante, est-ce que tu te sens créative ?

S : Oui ! En fait, c'est ce qui me plaît, c'est expérimenter. Mais c'est ma personnalité, toujours chercher des choses différentes, ce qui marche, ce qui ne marche pas, chercher autre chose et toujours aller vers l'approfondissement. J'ai vu que ce que j'ai appris en magisterio ne sert à rien. Apprendre à enseigner, ça se fait avec la vie, avec l'expérience, c'est avec les enfants qu'on apprend. Il m'est arrivé par exemple, qu'à force de chercher comment enseigner, chercher des stratégies, aller en cours, entendre d'autres théories, je me suis rendue compte que je faisais des choses : je me suis demandé pourquoi je les faisais. Par exemple, la multiplication à deux chiffres, avant, je l'enseignais, comme je l'ai apprise, de manière mécanique. Et une fois, en discutant avec les élèves, ils ont donné du sens aux dizaines. Et je me suis dit que les élèves devaient faire les choses, toujours en raisonnant, pas de manière mécanique. Et là, tu réalises que chacun a son raisonnement, qu'il n'y a pas de raisonnement qui est valable pour tous et que ça n'a pas d'importance, le chemin qu'ils empruntent. Ce n'est pas toujours la procédure la plus rapide qu'ils comprennent le mieux. C'est important de leur montrer qu'il n'y a pas qu'un seul chemin. En maths, je partage le tableau en plusieurs parties et chacun explique son raisonnement au tableau. Et ensuite, nous analysons chacune des procédures. Et quand on a gardé les procédures qui mènent au bon résultat, je leur demande de choisir la procédure qu'ils comprennent le mieux. Ce qui se passe, c'est que ce type d'activité te prend beaucoup de temps, normalement, si tu respectes le programme, tu n'as pas le temps de faire ça. Mais moi, je le prends ce temps, il me semble très important. Quand ils ont besoin de faire un petit dessin pour résoudre un

problème, ils le font sur un petit papier à part. Je leur dis : non, pourquoi tu veux faire ton dessin à part, ça fait partie de ton raisonnement, fais le dans ton cahier, c'est comme ça que je pourrai voir ton raisonnement. Et s'ils se trompent et qu'ils s'en rendent compte, je leur dis de ne pas gommer, ce n'est pas important, tu laisses et tu continues en dessous autrement. Cela leur coûte beaucoup d'exposer comme ça leur raisonnement. Ils pensent que leur cahier de classe doit être parfait ! Mais non, le cahier doit être le reflet de leur raisonnement. Je fais tout ça, je ne sais pas, par propre conviction !

C : Justement, comment tes convictions sont-elles venues ?

S : Ce ne sont pas des connaissances apprises, c'est en travaillant, en cherchant des solutions. C'est pareil, je pense qu'il faut les convaincre qu'ils sont capables et développer la partie d'auto estime. Ils pensent qu'ils doivent tout faire bien. Moi, je leur dis que non, on ne peut pas toujours tout faire bien dans la vie, on fait au mieux. Chacun a ses domaines, il peut y avoir quelqu'un qui sera très bon en maths, meilleur que toi et qui d'autre part ne pourra pas faire ce que tu fais. Chacun d'entre nous, nous avons des choses meilleures que d'autres, d'autres moins bien. Et que l'important, c'est de partager. Autre chose que je leur dis toujours, qui est plutôt une pensée personnelle, c'est qu'on ne peut pas toujours réussir à faire les choses mais il faut essayer. On essaie de faire du mieux qu'on peut. Je crois que cela, c'est une partie de ma personnalité parce que cela, jamais personne ne me l'a appris. C'est important de comprendre tout cela, qu'il n'y a personne meilleur qu'un autre. Et tout cela, ça existe plus en école rurale qu'ailleurs.

C : Les enfants manquent d'auto estime, d'après toi ?

S : Oui ! De manière générale, ils ont une auto estime assez basse. Je pense que ça vient de ce que leurs propres parents leur inculquent. Je m'en suis rendue compte en les écoutant parler de leur patron. Pour eux, le patron, c'est comme un dieu tout puissant ! Et eux, ceux qui sont leurs ouvriers, leurs femmes de ménages, ils ne se valorisent pas comme une personne à égalité, une personne qui a le droit de se reposer. Tu vois, les tondeurs, par exemple, ce sont des gens qui sont nés dans le milieu rural, ont appris la tonte. Ils vont par équipe dans les exploitations pour tondre, ils vivent dans des granges sans aucun confort, sans aucun endroit pour se laver. Pourquoi un travailleur sous prétexte qu'il est rural n'a pas droit aux conditions de bien être que peut avoir un ouvrier en ville ou un patron ? Pourquoi l'ouvrier agricole doit vivre dans une grange ? N'importe quel employé doit avoir le même confort que n'importe qui. Ce n'est pas un animal, c'est un être humain. Ils ne demandent

pas une faveur, ils font leur travail, ce sont des personnes qui ont les mêmes droits, mais les gens, eux-mêmes ne le revendiquent pas. Ils sont soumis à des gens qui ont le pouvoir économique, mais il y a des lois qui obligent les patrons à fournir aux employés des endroits qui ont les commodités normales pour une habitation.

C : Est-ce que tu penses que c'est le rôle de l'enseignant rural de faire prendre conscience de tout cela aux jeunes, qui seront pour certains d'entre eux des ouvriers agricoles ? De développer chez eux une forme d'esprit de revendication d'une vie digne, de ne pas accepter ces situations que tu dénonces ?

S : Oui, je pense que c'est le rôle de l'école rurale. En fait, ça dépend vraiment de la personnalité de l'enseignant. Moi, je t'ai dit que j'étais très attachée aux valeurs de respect de la personne humaine, être employé, ça ne veut pas dire sacrifier sa vie et tout accepter au service d'une personne. Tout le monde a les mêmes droits. Et toutes ces choses injustes qu'on voit dans le milieu rural, oui, j'essaie de faire en sorte qu'ils s'en rendent compte. Je leur dis qu'il faut qu'ils soient meilleurs pour qu'on les traite mieux, pour pouvoir exiger des choses. Je suis convaincue de cela, il faut qu'on leur permette de se reposer, d'avoir une habitation correcte, que ne pas travailler en pleines intempéries sans équipement, des choses comme cela. Cela, j'essaie autant que possible de l'expliquer à mes élèves. Mais tu ne peux pas exiger des choses si tu n'es pas convaincu que tu y as droit. Si tu vois le travail comme un sacrifice, tu n'obtiendras rien. Si tu es respecté, tu travailleras beaucoup mieux et tu te sentiras beaucoup mieux et ta famille aussi.

C : Est-ce que tu vas jusqu'à penser qu'ils doivent revendiquer le droit à l'accès à la terre ?

S : Mais oui, c'est aussi le rôle de l'enseignant rural. C'est la grande idée que tout est possible et que c'est possible avec beaucoup d'efforts. C'est à chacun de faire des efforts pour améliorer sa vie. Ce ne sont pas les autres qui vont le faire pour toi, c'est ainsi. Je crois qu'il faut oser dans la vie, demander, lutter.

C : Tu n'as pas peur ! Je ne sais pas, peur d'un inspecteur par exemple ?

S : (rires) Non, pas du tout ! Cela m'est arrivé de devoir lutter, pour protéger, garder, améliorer une école. Par exemple, une fois, j'étais dans une école où il n'y avait pas l'électricité. Pour les repas, les gens de la zone donnaient de la viande et souvent, avec la chaleur, tout était perdu, on n'arrivait pas à obtenir l'électricité. Ensuite, on a eu l'électricité mais je n'arrivais pas à obtenir un réfrigérateur. A cette époque, le ministère offrait des télévisions aux écoles et nous avons reçu deux télévisions. Alors, j'ai dit : bon, deux

télévisions, c'est trop, je vais demander d'échanger contre un réfrigérateur. J'ai fait la demande et avec une entreprise, j'ai fait l'échange. Un jour, ils m'ont envoyé le trésorier de l'inspection pour venir chercher une télévision. J'ai réuni la commission, on était tous d'accord pour défendre ce changement. J'ai dit à cet inspecteur que j'avais fait l'échange et que je souhaitais parler directement avec l'inspectrice pour lui expliquer pourquoi j'avais changé le téléviseur. Ça s'est très mal passé ! L'inspectrice a été très désagréable, elle a donné l'ordre que je rende ce téléviseur, je lui ai dit : vous pouvez utiliser votre autorité mais je ne rendrai aucune télévision et j'ai fait l'échange avec un réfrigérateur et ça restera comme ça. Elle était très en colère. Après, la fin de l'année est arrivée, j'ai quitté cette école et je n'ai pas su la suite ! Mais je me souviens que cette inspectrice, qui était devenue inspectrice régionale, m'a vu une fois dans une école, elle m'a reconnu en une seconde, ah, Silvia Rogriguez ! Mais je suis comme ça, s'il y a quelque chose que je considère comme quelque chose de bien je le défends et je n'ai pas peur d'un supérieur dans ce cas, si je suis convaincue que ça va servir, que ça a du sens ! Je suis comme cela, chaque fois que je peux aider, j'aide.

C : Tu essaies de transmettre cette manière d'être à tes élèves ?

S : Oui, bien sûr, je ne leur dis jamais : ça ne se fait pas. Je leur dis : ça ne se fait pas pour tel ou tel motif. Tu as vu, dans ma classe, ils ont des tâches à faire et ils doivent changer, c'est-à-dire que parfois, ils font des tâches qui ne leur plaisent pas. Et je leur dis toujours, c'est comme ça dans la vie, on ne fait pas que ce qui nous plaît. Et il faut faire aussi bien ce qui nous plaît et ce qui ne nous plaît pas. Moi aussi, je fais des choses qui ne me plaisent pas, en tant qu'enseignante. S'il ne tenait qu'à moi, je ne mettrais pas de notes, qu'est-ce qui est important, recevoir une bonne note ou apprendre ? Cela fait partie de la question de l'auto-estime. Les notes développent les comparaisons entre eux ou des comportements comme la peur de se tromper, copier sur les voisins, des choses comme ça. Ça n'a aucun intérêt sur l'apprentissage. Je leur explique qu'il n'y aura pas toujours les voisins, qu'ils auront à prendre des décisions tous seuls et alors, ils copieront sur qui ? Ils doivent comprendre que chacun est responsable de lui-même. J'ai travaillé dans une école pendant 5 ans et j'ai réalisé que pour les enfants qui arrivaient en même temps que moi en 1^{ère}, tout ce qu'ils allaient apprendre de l'école, ce serait moi qui allais leur apprendre et personne d'autre, que toute la responsabilité m'incombait. C'est aussi cette prise de conscience qui m'a conduite à chercher à me former davantage.

Entretien Mirta

(57 ans)

Internat

C : Pour mon travail, j'aurais besoin de connaître quelques éléments de ton histoire personnelle : quelle école tu as connue en tant qu'élève, si c'était une école rurale ou non, comment est né ton projet de devenir enseignante ?

M : Rurale ?

C : Je ne sais pas, enseignante ou enseignante rurale ?

M : L'école que j'ai fréquentée était une école de la ville, ma famille est de la campagne. J'ai été dans une école rurale qui était à côté de la maison de mes grands parents mais comme il y avait des histoires, je suis venue avec mes grands parents en ville pour aller à l'école en ville. Ensuite, je suis allée au lycée. Ensuite, j'ai fait la formation d'enseignant toujours dans la même ville.

C : ça a toujours été ton projet d'être enseignante ?

M : Au début non. Ce qui me plaisait, ce qui m'aurait plu comme cursus, c'était avocat. Mais, dans la ville où je vivais, il n'y avait pas d'université de droit pour faire ce cursus, il aurait fallu aller à la capitale. Et ce n'était pas possible. Donc, je me suis décidée à faire enseignante.

C : Tu pensais enseignante dans le rural ou non ?

M : Durant la formation, je n'y ai pas pensé. Mais j'ai toujours aimé la campagne, j'ai été élevée à la campagne. Donc, quand j'ai commencé à travailler, j'ai travaillé en ville mais très peu de temps. Ensuite, j'ai postulé pour le milieu rural. Et comme je n'ai pas pu avoir un poste comme titulaire, j'ai travaillé comme remplaçante. Ensuite, j'ai réussi à avoir un poste et tout de suite, ça m'a plu parce que je connaissais le milieu rural. C'était le lieu de mon enfance. J'ai aussi choisi le rural parce qu'en ville, il y avait moins de postes, mais quand j'ai commencé, comme ça m'a plu, j'y suis restée. Les enfants ruraux m'ont plu également.

C : Comment s'est passée ta première expérience en école rurale ? Tu as ressenti des difficultés ou tu t'es tout de suite sentie bien à ton aise ?

M : Non, je n'ai pas eu beaucoup de difficultés. Quand je suis partie pour le milieu rural, je savais que ça me plaisait, j'étais consciente de ce que c'était. Et quand je me suis retrouvée face à un groupe varié, ça n'a pas été bien difficile. Ça me plaisait et j'y allais dans cet état

d'esprit. En plus, je vivais à l'école rurale. Aujourd'hui, les enseignants vont et viennent tous les jours. Moi, je restais toute la semaine à l'école, je rentrais seulement en fin de semaine. L'école était loin à plus de 50 km.

C : Tu n'as pas ressenti la solitude, un sentiment d'isolement ?

M: Si, je me suis sentie seule. Les premiers moments, j'étais loin de ma famille, j'avais déjà mon premier fils, qui à ce moment là était petit. Je l'emmenais avec moi ! Mais si, c'est sûr, je me sentais un peu séparée de ma famille. Mais comme ça me plaisait, que j'avais de très bonnes relations avec la communauté, avec les voisins, les parents, je ne me sentais pas si seule. Évidemment, pour la partie « enseignement », j'étais seule, il fallait attendre le vendredi pour chercher de l'information, parler avec d'autres enseignants, même s'ils étaient en ville. Par exemple, s'ils avaient des premières années, ils pouvaient aider pour ce niveau. On pouvait aussi parler avec d'autres collègues enseignantes en rural, on se réunissait les vendredis pour planifier des activités pour la semaine suivante.

C : Ta formation initiale t'avait formée à travailler en école rurale, multi niveaux ?

M : Pas beaucoup non, pas beaucoup. On faisait un stage en école rurale mais très court. On était formé pour le milieu urbain, pas pour le milieu rural. Le multi niveaux, non. Ça, je l'ai appris en travaillant, jour après jour.

C : Avec tes collègues ruraux, avec les élèves, les parents, comment as-tu appris à travailler comme cela ?

M : Les vendredis, quand on se réunissait pour faire la planification et puis, les inspecteurs te donnaient des conseils, des orientations et puis seule, avec ma propre volonté. Moi, je crois vraiment que ça dépend si ça te plaît ou non.

C: Qu'est-ce que tu faisais avec la communauté ?

M : On faisait des réunions pour se connaître, pour parler de l'école, pour avoir différents points de vue, on organisait des événements, des fêtes, des choses comme ça. On était proche, j'allais beaucoup leur rendre visite, j'allais chez eux, je dormais chez eux parce qu'ils m'invitaient. On avait une relation de soutien. Ils m'aidaient sur la partie sociale, sur la partie enseignante, bien sûr, non, parce qu'ils n'avaient pas la formation.

C : Pour toi, ces relations restaient professionnelles ou bien, c'était des relations amicales ?

M : Si, quelques-uns étaient des amis, mais toujours, j'avais le souci de faire avec tous pareil, même si tu as plus d'affinités avec certaines personnes qu'avec d'autres. Toujours, j'ai fait attention à ne pas faire de différences.

C : Le fait de rester toute la semaine à l'école t'a aidée à l'intégrer à la communauté ?

M : Oui, pour moi, ça a été très important. Bien sûr, tu es un peu séparée de ta famille, mais pour ton travail, c'est important, cette continuité, d'être là. L'école rurale est comme une référence dans un lieu. La communauté tient à son école. Si l'enseignant va et vient, qu'il n'y pas de continuité dans la relation entre l'école et la communauté, tu n'as pas le temps de parler avec les gens et s'il y a un problème ...

C : De ton côté, tu apportais de l'aide à la communauté ?

M : Oui, tout ce qui est papiers officiels à transmettre, par exemple : comme ils n'allaient pas à la ville, ils me demandaient de le faire. Mais c'était dans les deux sens, s'il y avait quelque chose à faire à l'école, les gens proposaient de le faire.

C : En ce qui concerne ta pratique enseignante, comment le milieu rural entrait dans ta classe, comment tu utilisais le milieu rural pédagogiquement ?

M : Toujours, dans la planification, j'essayais de prendre ce que le milieu me donnait, faire du travail en dehors de la salle de classe, prendre en considération les connaissances et la culture des paysans, des parents, ce que les enfants apportent à l'école.

C : Concrètement, comment tu travaillais avec cette culture paysanne ?

M : Grâce à des petits projets, on planifiait des activités en dehors de l'école mais sans éloigner les enfants de leur milieu. Mais on s'en servait aussi pour proposer des choses nouvelles aux enfants, puisque, justement, ils ne sortaient jamais de leur communauté, d'autres choses comme connaître la ville. On faisait des sorties didactiques avec les parents, on les emmenait pour qu'eux aussi découvrent, connaissent d'autres lieux, la ville en particulier. Ces sorties étaient à la fois récréatives et didactiques.

C : Tes connaissances personnelles sur la campagne t'ont aidée ou non pour travailler ainsi dans l'école rurale ?

M : Oui, ça m'a aidée beaucoup, parce que, c'est différent si tu ne connais rien, si tu n'as jamais quitté la ville. Les gens venaient discuter avec moi des choses de la production, du jardin potager et tout cela m'a aidée à me sentir mieux. Comme ça le soir, le dimanche, j'étais moins seule. Bien sûr, tu peux travailler sans ça mais c'est beaucoup plus commode si tu en connais un peu. Tu es plus en contact avec la nature. Et puis, tu comprends mieux les enfants, tu sais quel est leur environnement. Ce n'est pas obligatoire pour pouvoir travailler mais c'est un plus, c'est mieux.

C : Donc, tout cela, c'était ta première expérience en école rurale.

M : Oui, je suis resté 10 ans dans cette école.

C : Et ensuite ?

M : Ensuite, j'ai été directrice dans une école urbaine, mais toujours, j'ai préféré le rural.

C : Tu crois que tu as plutôt une identité de « professeur rural » ou de « professeur » ?

M : « maestra rural » ! C'est parce que tu vois, j'ai 32 ans d'ancienneté et sur ces 32 ans, j'ai travaillé 28 ans dans le monde rural. J'ai vraiment travaillé très peu en ville et jamais, je n'ai aimé ça !

C : Si tu regardes en arrière, entre ton premier jour en école rural et aujourd'hui, quel est ton regard sur la profession d'enseignante rurale, est-ce que tu vois des choses qui ont changé ? Egalement dans ta manière de travailler, est-ce que tu as changé des choses jusqu'à maintenant ?

M : Oui, déjà, au début, on n'avait beaucoup moins de choses, beaucoup moins de matériel. Aujourd'hui, nous avons beaucoup plus de moyens de communication. Avant, nous n'avions ni électricité, ni téléphone, on n'avait rien ! Aujourd'hui, on a beaucoup plus de commodités, ça ne change rien à l'engagement, que tu aies les choses ou non, mais d'avoir plus de choses, ça t'aide davantage. Avec l'électricité, tu peux avoir des ordinateurs, des moyens audiovisuels, ça améliore l'enseignement, tu as toujours la même responsabilité, mais le matériel t'aide.

C : Tu penses surtout à la partie technique, mais en ce qui concerne tes valeurs personnelles, tes relations avec les familles, les enfants... il y a également des choses qui ont changé ou non ?

M : Oui, peut-être, nous avons un peu plus de formation, on est plus professionnalisé, on a des cours. Je crois qu'au niveau du gouvernement, ils sont un petit plus préoccupés de l'enseignement rural. Il me semble qu'on a un peu plus d'aide en tant qu'enseignant, c'est également une aide pour le milieu rural.

C : Justement, si demain l'administration t'envoyait dans une classe unique rurale, est-ce que tu travaillerais comme avant ou non ?

M : Non, bien sûr, je changerais des choses ! D'abord j'utiliserais tout ce matériel.

C : Mais de ton point de vue, l'enfant rural a changé ou non, est-ce que ses besoins par rapport à l'école ont changé ?

M : Oui, c'est sûr, l'enfant rural a changé, il a plus de contacts, il est plus informé, en particulier avec les nouvelles technologies. Et sur les valeurs comme tu me le demandais,

avant, l'enfant rural était beaucoup plus timide. Aujourd'hui, il est beaucoup plus ... enfin, je ne sais pas, peut-être à être tant bombardé d'informations de toutes sortes, il est beaucoup plus perdu et il a perdu les valeurs d'avant. Il a maintenant les mêmes informations que ceux de la ville, bon, c'est bien, on ne peut pas vivre isolé, mais tout ce qui comportement, tout cela a changé, ce ne sont plus les enfants respectueux d'avant, oui, je vois qu'ils ont changé.

C : Quelles étaient et quelles sont maintenant en tant que directrice, tes espoirs, tes ambitions pour ces enfants ?

M : De quel point de vue ?

C : Dans quel sens travaillais et travailles-tu : pour qu'ils étudient davantage et quittent le milieu rural, pour qu'ils restent là, avec quel projet ?

M : Moi je parle toujours avec les enseignantes ici, que voulons-nous ? Avant, nous étions beaucoup isolés à la campagne, ils apprenaient tout à l'école. Toute la formation se faisait à l'école. Par exemple, les langues étrangères, comme l'anglais, on ne l'enseignait pas parce qu'on pensait que les enfants n'avaient pas besoin de connaître une deuxième langue pour vivre à la campagne. On pensait que les enfants de la campagne n'avaient pas les mêmes besoins que les enfants de la ville. Maintenant, ils ont la même information, ils ont besoin des mêmes choses. Il faut qu'ils aient les mêmes opportunités, les mêmes chances que les enfants de la ville.

C : Quand tu penses au sens de l'enseignement, tu penses au territoire rural ou à l'enfant rural déconnecté de son territoire ?

M : Les enfants ruraux doivent acquérir beaucoup de connaissances, mais également, nous devons les aider à maintenir une identité rurale, ne pas la perdre, avoir toutes les opportunités, comme les autres, mais en regardant le milieu rural pour qu'ils puissent continuer dans ce milieu, pour valoriser le milieu rural. C'est vrai que beaucoup de gens te disent que le milieu rural oblige à beaucoup de sacrifices, c'est ce que te disent les parents en particulier. Ils pensent que les enfants doivent sortir de ce milieu. Mais moi, je crois qu'ils doivent se perfectionner pour améliorer la vie ici. Les parents te disent : « je ne veux pas pour mes enfants qu'ils aient la même vie que nous, qu'ils aient autant de difficultés, je veux qu'ils aillent en ville parce que là, tout est plus facile » Mais ce n'est pas ainsi, ce n'est pas plus facile.

C : Comment maintenir cette identité, de quoi besoin le milieu rural pour de développer ?

M : Tu vois, le milieu rural est très isolé. Déjà, il aurait besoin de beaucoup plus d'appui du gouvernement.

C : Appui financier ?

M : Oui, un appui économique, le milieu rural ne peut pas s'en sortir seul. Il faudrait des aides pour les petits agriculteurs, parce qu'il y a ici beaucoup de grandes exploitations, dont les propriétaires sont des étrangers, qui ne sont intéressés que par la partie économique, mais tout ce qui est formation, éducation, non. Il faudrait aider les petits producteurs.

C : Est-ce qu'il y a des petits producteurs dans le secteur ?

M : Oui, il y en a.

C : Est-ce que c'est possible pour un ouvrier agricole d'acheter sa propre terre et de devenir un petit producteur ?

M : C'est très difficile. Je te dis que c'est difficile d'abord parce que la terre est très chère et ensuite parce que pour faire fonctionner une petite exploitation familiale, il y a beaucoup de coûts, d'abord beaucoup d'impôts, donc souvent, la production ne suffit pas pour payer tout cela et hélas, les petits producteurs vendent et s'en vont en ville parce qu'ils croient que c'est plus facile. Et ils terminent mal ensuite. Il y a plus d'aides pour les grands producteurs, pour les petits, c'est très difficile.

C : Hier, on parlait avec les élèves dont les parents sont des ouvriers agricoles. De ton point de vue, quel futur on peut espérer pour ce type d'enfant ?

M : Tu vois, ici, à l'école, il n'y a qu'une famille qui est petit producteur. Tous les autres sont employés. Alors, ils n'ont pas tellement d'ambition, les propriétaires sont des étrangers, ils ne sont pas intéressés par le devenir des enfants, par l'éducation en plus. Aujourd'hui, ce qui se passe, c'est que les propriétaires recrutent des couples d'ouvriers sans enfants. Il y a de moins en moins d'enfants dans le milieu rural. Et il y a de moins en moins d'écoles rurales parce que les ouvriers agricoles, de plus en plus, sont sans enfants.

C : Il n'y a pas d'associations syndicales pour défendre les droits des ouvriers, défendre le droit à la terre, comme par exemple au Brésil, pour défendre l'accès à la terre ?

M : Si, il y en a, il y a une association rurale d'Uruguay. Si, bien sûr, il y en a, je ne sais pas grand-chose, mais moi, d'ici, de l'école rurale, je ne vois pas de terres qui se vendent aux petits producteurs. Je vois surtout les étrangers qui achètent de la terre et qui agrandissent leurs propriétés. Ou bien, ce sont des sociétés anonymes, on ne sait pas qui sont les propriétaires. Je crois qu'actuellement, le gouvernement travaille pour que cela ne se

produise pas autant. Donc, tu vois, les enfants qu'on a ici, ce sont tous des enfants d'employés. Il n'y en a qu'un dont les parents travaillent à leur compte, qui sont de petits producteurs.

C : Est-ce que tu penses que c'est le rôle de l'école rurale et de l'enseignant rural de développer chez l'enfant rural une conscience de lutte, de défendre un droit à la terre ? Ou bien, est-ce que tu penses que c'est un combat politique qui ne concerne pas l'école ?

M : Si, bien sûr que c'est le rôle de l'école rurale, même si elle n'a pas toutes les responsabilités, loin de là ! Mais ça fait partie des choses pour lesquelles nous devons lutter.

C : Mais dans l'action enseignante, avec les enfants, comment l'enseignant pourrait faire pour développer cette conscience chez les enfants ?

M : C'est difficile parce qu'eux, voient les difficultés de la famille, les sacrifices de leurs parents qui sont exploités parce que c'est ainsi. La question est de savoir comment faire pour qu'ils fassent autre chose que de rester ouvrier, quelle formation, quelles études mais en revenant à son milieu, faire des études techniques. Donc comme enseignant, essayer de faire, parce que c'est difficile que l'élève continue d'étudier, qu'il n'abandonne pas l'école, qu'il fasse plus que d'aller dans un centre de formation agricole apprendre un peu et revenir, parce que dans sa famille, il n'y a pas d'impulsion à étudier. Si, il y a des familles qui poussent les enfants à étudier pour partir en ville, moi je parle d'étudier pour revenir dans le milieu rural, mais c'est difficile. Il faut qu'ils se professionnalisent, qu'ils fassent un cursus qui leur donnent toutes les connaissances nécessaires, en agriculture, en informatique, en technique. S'ils arrêtent, c'est sûr, ils termineront ouvriers.

C : Cette discussion que nous avons, est-ce que tu la tiens également avec les parents, avec les plus grands des élèves ?

M : Oui, le soir, comme ça, nous parlons avec les plus grands, ils se demandent ce qu'ils vont faire, on parle avec les parents quand on les voit, on fait des réunions, les parents des plus grands disent qu'ils ne savent pas ce qu'il faut choisir, aller à l'école agricole, est-ce qu'il faut qu'ils continuent. Mais comme ces parents ne sont pas producteurs, ils sont employés, ils ont une certaine mentalité.

C : La famille a plus d'influence sur l'enfant que l'école ou c'est l'inverse ?

M : Non, c'est la famille qui a le plus d'influence, il y a des familles très engagées dans l'éducation de leurs enfants, dans leurs études, d'autres qui le sont beaucoup moins.

C : Est-ce que tu crois que c'est une question de didactique, je veux dire qu'il existerait une didactique qui contribuerait à développer la territorialité des enfants ? Et est-ce que ce serait une bonne chose ou non ? Est-ce que l'environnement ici, la serre, le jardin, les vaches, les cochons, tout cela, est-ce que ça aide dans le sens du développement de la territorialité des enfants ?

M : Si ça aide, les enfants voient des choses, ils vont prendre des choses, mais c'est difficile parce que, par exemple, le jardin, ce ne sont pas les enfants qui le font. A la maison, par exemple, ce sont les grands parents qui le font, eux n'y travaillent pas. Et ça ne leur plaît pas non plus ! Les parents ouvriers sont fatigués de travailler dans ce milieu là. Et ils ne souhaitent pas ça pour leurs enfants. Et du coup, à l'école, ce ne sont pas des activités qui motivent les élèves et c'est l'influence de la famille. Tout cela est très difficile.

C : Cependant, il me semble que tu te bats pour conserver tout cela à l'école : le jardin, les animaux...

M : Ah oui ! Tout ! Je pense que c'est important, il faut qu'on y trouve de l'intérêt sinon, ça n'a aucun sens. C'est très difficile parce que les familles ne s'engagent pas là-dessus.

C : Il faut que l'équipe enseignante s'engage avec toi, non ?

M : Si, seule, je ne peux rien. Nous sommes bien d'accord là-dessus. Bien sûr, suivant les enseignants, il y a des enseignants à qui ça plaît plus, d'autres à qui ça plaît moins. Par exemple, Olga m'a dit qu'elle n'aimait pas beaucoup le contact avec la terre, bon, elle est enseignante ici, c'est ainsi, ça ne peut pas plaire à tout le monde.

C : Est-ce que le fait que ce soit un internat fait que tu as moins de contact avec les parents ou non ?

M : Non, je les vois à la fin de la semaine et je suis en permanence en contact avec eux. Et en plus, je connais des cas d'école qui n'ont pas d'internat, où les enseignants vont et viennent chaque jour et qui n'ont aucun contact avec la communauté. Je crois que c'est mieux quand un enseignant reste sur l'école. Mais il y a aussi des enseignants qui ne se plaisent pas du tout dans une école rurale, qui cherche à partir à tout prix et qui ne prend pas en compte la communauté, ses besoins. Bien souvent, ils sont en échec, ils ont des problèmes avec les parents, parce que c'e n'est pas facile, il y a toujours des problèmes. Ce n'est pas un monde merveilleux, mais il me semble qu'il faut s'engager sur le lieu, enfin, moi, je le vois ainsi. Tu vois, l'an dernier, est venue ici une jeune enseignante, elle a préparé le concours pour le milieu rural. Elle est partie avec son fils s'installer dans sa nouvelle école et comme toujours,

elle me demande mon avis, elle m'a dit que la communauté ne l'aidait pas, qu'ils ne s'entendaient pas, que personne n'aidait personne et tu sais ce que je lui ai répondu : que c'était à elle de faire la communauté, qu'il fallait qu'elle aille vers les gens, qu'elle sorte de l'école, qu'elle aille dans les maisons et dans toutes les maisons, pas dans une seule. Il faut que les gens la connaissent, et maintenant, c'est spectaculaire : elle est très contente, alors qu'elle venait de la ville, toute seule, à 25 ans. En s'engageant elle a reçu beaucoup d'appui de la communauté, elle est enchantée maintenant.

C : Est-ce que tu penses que cet engagement avec la communauté change des choses sur ce qui se passe à l'intérieur de l'école, sur le travail de l'enfant à l'intérieur de l'école ?

M : Oui, l'enfant voit cela également. Si tu ne t'engages pas et que tu t'en vas dès que tu as terminé la classe, il ne voit pas la relation entre l'école et sa vie.

C : Tu crois que c'est plus important que la partie technique de l'enseignement, planification, programmation...

M : Oui ! Bien sûr il faut cette partie technique, tu ne peux pas travailler de manière désordonnée, il faut que tu le fasses, mais pour moi, l'engagement avec la communauté est très important parce que tu vas obtenir beaucoup plus, tu vas pouvoir régler les problèmes, parce que tu vas pouvoir en parler avec la communauté, même si tout le monde ne pense pas pareil.

C : Comment on pourrait décrire cette engagement, c'est écouter, parler, agir ?

M : C'est de tout un petit peu. Il ne faut pas tomber dans l'aide systématique, l'assistentialisme, ça non ! Mais de voir avec tous, de parler des choses, parce que sinon, on pourrait tomber dans... Enfin, moi, je le vois ainsi. Moi, j'ai fait comme cela pendant de nombreuses années et par chance, j'ai eu toujours d'excellentes relations avec les parents, j'ai toujours beaucoup de satisfactions dans ces relations. Toujours... Et toujours, j'ai fait égal pour tous, pas de différence. Chaque fois qu'il y a eu un problème, on en a parlé, ça peut être une difficulté de l'enfant, un problème de comportement, on parle avec les parents sur comment on peut l'aider. J'ai vraiment de bons souvenirs et je rencontre encore des parents qui se souviennent de moi, dans des écoles où j'étais il y a très longtemps.

C : Est-ce que cette reconnaissance est plus important pour toi que celle de tes supérieurs hiérarchiques ou non ?

M : C'est important aussi, la reconnaissance de l'institution. Moi, j'ai toujours été très responsable dans mon travail et tu vois, j'ai toujours pensé que ce que je ne voulais pas pour

mes enfants, je ne le voulais pas pour mes élèves non plus. Et au contraire, ce que je veux pour mes enfants, je le veux pour mes élèves également. De manière générale, je suis très engagée dans ce métier. Bien sûr je me suis trompée et je me trompe mais toujours, je donne le plus que je peux. Et tu vois, j'ai eu des opportunités pour aller dans le milieu urbain, mais non, je reste dans le rural.

C : Tu as un attachement très affectif à ce milieu ?

M : Oui ! J'ai toujours bien réussi dans le milieu rural, je n'ai pas eu d'échecs. Mais je crois que je m'adapte facilement. Ce qui compte surtout, à l'école, je le dis toujours aux parents, ce n'est pas qu'un enfant n'apprenne pas quelque chose, il l'apprendra plus tard, ce n'est pas important. Ce qui est important, c'est qu'il apprenne à respecter l'autre, qu'il ne manque pas de respect, ce sont ces valeurs qui sont très importantes à l'école.

C : Comme directrice, tu es assez stricte, non ?

M : Oui ! C'est important, parce que, sinon, nous ne pourrions pas vivre ensemble. L'éducation, c'est toute l'éducation de la personne. Moi, j'ai été éduquée ainsi ! S'il y a un problème avec un enfant sur son comportement, j'appelle les parents, jamais un parent n'a mal pris que je l'appelle. Et je dis les choses directement et je le dis aussi sur le moment. C'est pareil si un enfant ne va pas bien, non, il ne faut pas venir demain, c'est maintenant. C'est très difficile cette vie en commun. Moi, ça fait 18 ans que je suis là et jamais, je n'ai eu de problèmes avec les parents. Mais, toujours, je discute avec eux, pour n'importe quel problème. Je ne laisse rien passer. Et les gens me font confiance. Les enfants passent toute la semaine avec nous, ils ne voient les parents qu'en fin de semaine. Ils te confient l'enseignement mais aussi toute la partie de l'éducation, de l'éducation aux valeurs, aux limites, à l'hygiène, à tout, au respect de soi-même, de son corps, du corps des autres, les garçons se lavent ensemble.

C : Comment les collègues s'impliquent dans toutes ces responsabilités ?

M : Bien, C'est bien de ne pas être seule : j'ai été seule pendant de nombreuses années mais maintenant, j'apprécie beaucoup qu'on soit quatre avec la maîtresse de la nuit. On peut partager des idées, mais bon, j'ai de très bonnes expériences aussi de l'époque où j'étais seule. Mais comme je te le disais, avec les réunions en fin de semaine avec les collègues. C'est important d'être plusieurs, pour les élèves aussi. Il y a des écoles où il y a deux élèves et une enseignante, c'est trop peu. Socialement, on ne devrait pas permettre cela au niveau du gouvernement. Le gouvernement n'est pas trop attentif aux demandes des enseignants.

Ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas facile de travailler avec des enfants. Tu ne t'en vas pas tranquille à ta maison, tu es sans cesse préoccupée, il faut que tu prépares pour le jour suivant, il est nécessaire d'avoir beaucoup d'engagement, et de toujours se questionner. C'est difficile et surtout aujourd'hui, il me semble que c'est plus difficile. Il y a des familles qui ne respectent plus les enseignants, quand les enfants ont des problèmes, ils critiquent les enseignants mais ne viennent pas les voir. Ils enlèvent le prestige de l'enseignant, ça se voit beaucoup.

C : C'est ainsi même dans le milieu rural ?

M : Oui, ça a bien changé. Pas tant qu'en ville mais ça existe.

Entretien Soledad

CAPDER, ancienne enseignante rurale

50 ans, originaire de Florida puis Trinidad, habite Trinidad

C : Si tu pouvais me raconter rapidement ton histoire personnelle, par exemple, quand tu étais enfant, quelle école as-tu connue, où as-tu grandi ?

S : Je suis née à la campagne, mon père était ouvrier agricole, j'ai toujours vécu à la campagne, mon père n'avait pas de terres mais notre maison était à la campagne. Je suis allée à l'école rurale, j'y allais à cheval avec mon frère, nous faisons tous les jours 10 km aller et 10 km retour pour aller à l'école, ça nous prenait environ deux heures pour arriver à l'école. Ensuite, je suis venue à Trinidad parce qu'à la campagne, il n'y avait pas le secondaire. J'ai étudié au lycée ici à Trinidad. Ensuite, j'ai étudié pour être enseignante ici à Trinidad parce que c'était l'unique cursus qu'on pouvait faire ici, ça existait dans chaque département. On pouvait étudier quelques autres professorats également pour travailler dans le secondaire, comme géographie, histoire, sciences sociales, mais également, le primaire. Quand j'ai été reçue, mon premier travail a été une direction rurale, en classe unique. J'y ai travaillé 7 ans. Ensuite, j'ai changé d'école mais toujours des écoles rurales en classe unique. Je n'ai jamais travaillé dans des écoles à deux classes. Donc, j'ai travaillé 10 ans en école rurale, je vivais à l'école, je ne faisais pas le voyage jusqu'à Trinidad, j'y restais du lundi au vendredi, je faisais le voyage à Trinidad en fin de semaine. Mais, ça m'a plu de vivre à la campagne pour mieux connaître la réalité de la vie de la communauté. Ça ne me plaisait pas de voyager tous les jours. Je n'ai jamais essayé de le faire et ça m'a donné la possibilité de bien connaître les gens, beaucoup plus que si j'avais fait les déplacements tous les jours, beaucoup plus ! Les gens m'invitaient à dîner, j'allais aux réunions familiales. Ainsi, j'avais un autre contact, différent.

C : Quand tu as choisi le cursus d'enseignante, c'était parce qu'il n'y en avait pas d'autres ou c'est ce que tu aurais choisi de toutes façons ?

S : Parce qu'il n'y en avait pas d'autres.

C : Tu ne voulais pas aller à Montevideo pour étudier ?

S : Non, ça ne me plaisait pas. En fait, j'aurais aimé étudier pour être vétérinaire parce que, en vivant à la campagne, il me semblait que la profession de vétérinaire me rapprochait de la campagne. Mais bon, comme je n'ai pas voulu aller à Montevideo, alors, j'ai étudié pour être

enseignant. Mais à ce moment là, ce n'était pas par vocation. Je crois que c'est ce qui se passe pour la majorité de ceux qui étudient pour être enseignant, ils ne le font pas par vocation. Ils le font parce que c'est l'unique possibilité qu'offre le milieu. Mais bon, à partir du moment où j'ai commencé à travailler, ça a commencé à me plaire.

C : Quelles ont été tes premières impressions à partir du moment où tu as commencé à travailler dans une école ?

S : La première impression a été qu'à être institutrice, je voulais être institutrice rurale. Ce n'est pas la même chose d'être institutrice « commune » qui travaille en ville, qui n'a qu'un seul niveau. Il n'a pas l'expérience du multi niveau, de suivre les enfants d'un niveau à l'autre sur tout le cycle scolaire. Et je pense que l'enseignant rural, connaissant ces expériences et le milieu rural, ensuite, ça lui coûte de venir enseigner en ville.

C : Est-ce comme une identité particulière : enseignant rural ?

S : Oui, je le pense.

C : Il n'y a pas d'enseignants ruraux qui ensuite, au cours de leur carrière continuent en ville ?

S : Ici, ça se voit peu. L'instituteur qui est dans le milieu rural continue longtemps à travailler dans le milieu rural. Maintenant, quand ils viennent travailler en ville, ensuite, ils ne retournent pas en milieu rural. La ville leur donne d'autres... je ne sais pas, une autre stabilité peut-être familiale s'ils ont des enfants. Les enseignants, en général, quand ils ont des enfants qui étudient, essaient de venir parce que, bien sûr, c'est plus facile de les suivre, de les guider que s'ils continuent à habiter à la campagne. Mais dans mon cas, (Soledad n'a pas d'enfant et est célibataire), j'ai eu beaucoup de plaisir à l'école rurale. J'étais enchantée et ça m'a donné une forme de vocation pour le milieu rural.

C : Le fait que tu sois de la campagne, d'avoir été élève en école rurale, cela t'a aidée ou non ?

S : Oui, ça t'aide, totalement ! Toutes les choses que j'ai vues à l'école rurale, ça me faisait rappeler quand j'étais enfant. Quand je vais à la campagne et que je vois un enfant qui va à cheval à l'école, je me rappelle le sacrifice que je faisais, moi. Il me semble que cet enfant, il faut le valoriser, il vient avec le froid, il est fatigué, il fait un chemin long, il part très tôt de chez lui et tout ça, il faut que l'instituteur le sache. Parce que, si le maître ignore cela et s'il reçoit les enfants à l'école sans savoir tout ce que vit cet enfant pour venir à l'école...

C : Qu'est-ce qui se passe ?

S : Il peut se passer beaucoup de choses sur le chemin, il est seul, pendant plus d'une heure avec son cheval en pleine campagne.

C : Qu'est-ce qui se passe d'après toi, à l'école, si l'enseignant ne porte pas d'intérêt à ce genre de choses ?

S : Et bien, l'enfant sera démotivé. S'il arrive et que le maître lui demande : comment ça s'est passé, est-ce que tu as fait bonne route ? Est-ce que tu as froid ? Mets-toi un petit moment près du feu avant de te mettre à travailler... Parce que l'enfant a pu avoir froid sur son cheval et il ne peut pas se mettre comme cela, tout de suite au travail. Il ne pourra pas être attentif. Mais si le maître se préoccupe de bien recevoir cet enfant, qu'il le laisse jouer un peu le temps qu'il se réchauffe, tout cela fait que l'enfant sera heureux en classe, n'est-ce pas ? Et de plus, le contact avec les parents est fondamental, qu'ils se parlent, que les parents expliquent des choses, parce que l'enseignant doit savoir les choses de la vie de l'enfant, ce qui est en train de se passer, si à la maison, les parents peuvent aider ou non, parce que, des fois, les parents n'ont pas terminé l'école et il n'y a pas beaucoup d'aide. En tous les cas, en Uruguay et spécialement ici, à Flores, nous n'avons pas beaucoup d'analphabètes, vraiment très peu. Au minimum, les gens ont fait le cycle primaire en entier. Mais bon, ça peut arriver, n'est-ce pas ? Ou bien, des parents qui ne se sont pas servi de ce qu'ils ont appris à l'école et donc, en ne l'utilisant pas, ils perdent la lecture et l'écriture. Mais, ça se voit très peu.

C : Cette idée de travailler beaucoup avec les familles, avec les parents, c'est une idée que tu avais avant de démarrer ton métier ou bien c'est venu en travaillant ?

S : Non, je ne pensais pas cela avant de travailler, non. C'est en travaillant à l'école, avec la communauté que c'est venu de manière naturelle parce que, premièrement, ça me plaisait d'être en relation, ça fait partie de ma personnalité et en plus, il me semble que seule à l'école, je n'aurais rien pu faire. J'ai demandé de l'aide, de la collaboration à la communauté mais pour cela, il a fallu d'abord que je m'ouvre à eux, aller visiter les gens, les connaître... pour qu'ensuite, les parents viennent à l'école. Sinon, c'était impossible qu'ils viennent à l'école. Oui, ça m'a plu d'avoir des relations avec la communauté, jusqu'à maintenant. Je parle au téléphone avec des gens qui sont des parents d'élèves d'il y a 25 ans !

C : A l'intérieur de la classe, quelles ont été tes principales difficultés comme jeune instit, quand tu as débuté ?

S : Ça a été le multi niveau ! Ah oui ! Parce que je sortais des études et personne ne nous apprenait à planifier pour le multi niveau, à savoir nous organiser. J'ai appris toute seule et

même durant mes études, personne n'a prononcé le mot « multi niveau ». D'abord, j'ai commencé comme tout le monde n'est-ce pas, en travaillant chaque contenu pour chaque niveau, donc, j'ai fini l'année et je n'avais pas fait la moitié du programme ! C'était impossible. Ensuite, petit à petit, j'ai essayé de travailler plusieurs niveaux ensemble, deux à deux d'abord, voir comment je pouvais faire le même contenu et approfondir différemment par niveau. J'ai en fait appris avec les autres, en faisant des réunions avec les collègues. C'est cela qui m'a donné la tranquillité parce que les choses marchaient bien, n'est-ce pas ? Nous nous réunissions beaucoup, jamais seule ! L'enseignant rural n'est jamais seul parce qu'il a besoin de la communauté et jamais seul non plus au niveau professionnel parce qu'il a besoin des autres collègues. Cela est fondamental, que les enseignants travaillent ensemble, planifient des projets ensemble, s'aident, se prêtent le matériel et discutent à propos de la pratique éducative dans la classe. C'est vraiment fondamental. Si un enseignant ne travaille pas avec les autres, le travail d'enseignant n'est pas facile. Il va être très isolé. Cependant, il y a encore des enseignants ruraux qui sont très isolés. Mais nous autres, ici, dans le département, non, il n'y en pas beaucoup. Maintenant, avec les nouvelles technologies à portée de main, 100% des écoles rurales ont internet et des ordinateurs grâce au plan CEIBAL, toutes les écoles sont connectées et les enseignants qui ont besoin de quelque chose m'écrivent un mail et je peux les aider, leur envoyer du matériel, nous échangeons beaucoup de matériel. Il y a une dynamique d'échanges très importante. Si un enseignant a des difficultés sur une question spécifique, par exemple, sur des connaissances en physique, en chimie, en maths, nous avons du matériel. Car la préparation disciplinaire est fondamentale.

C : Quand tu travaillais dans les écoles, comment faisais-tu pour accueillir la culture locale dans ta classe ?

S : Si, par exemple, il y avait un parent qui connaissait bien le travail dans le potager, je l'invitais en classe et on travaillait ensemble, avec les enfants dans le potager de l'école. S'il y avait des mamans par exemple qui faisait du fromage, parce que, dans la zone où je travaillais, il y avait beaucoup d'élevages, ils faisaient du fromage artisanal, j'invitais ces mamans pour qu'elles viennent à l'école et qu'elles enseignent aux enfants à faire du fromage. Ou parfois, nous allions visiter les parents, voir comment ces mamans faisaient du fromage ou des conserves. Nous faisons aussi des conserves de ce qui nous produisons à l'école et les mamans venaient nous aider. Nous allions aussi pour des choses particulières :

la tonte des moutons, les vêlages, nous participions avec les enfants. Mais à partir de là, on prolongeait à l'école. Ça ne sert à rien de montrer aux enfants ce qu'ils voient tous les jours dans leur quotidien, il faut ensuite le travailler, aller plus loin, sur les races d'ovins de notre pays, les différentes techniques de tonte. Nous partions de ces choses quotidiennes pour développer ensuite d'autres connaissances.

C : Si un matin, un enfant t'explique un problème qu'il y a eu à la maison, je ne sais pas, avec un vêlage, comment faisais-tu ensuite ?

S : On travaillait beaucoup avec des professionnels, par exemple, des vétérinaires, on organisait des discussions et si un enfant se posait des questions sur un problème qu'il avait vu à la maison et qu'on pouvait s'en servir pour travailler des connaissances, on s'en servait comme « thème émergent », ou une question structurante pour pouvoir la relier à d'autres domaines. On cherchait toujours ce genre de choses qui avait à voir avec le quotidien des enfants et qui nous servaient pour l'école.

C : En tant qu'enseignante, quelles étaient tes espérances, tes ambitions pour tes élèves ?

S : Qu'ils se forment pour le futur ! Moi ; j'essayais toujours de dire aux élèves : bon, il faut étudier, et approfondir les connaissances. Sinon, les enfants vont rester bloqués et toute la communauté va rester bloquée, si personne n'accompagne les changements vertigineux du monde rural. Par exemple, je dis toujours aux enfants : un tracteur, une machine, à une époque, c'était plus simple. Maintenant, ils ont des GPS, des ordinateurs de bord, si on ne connaît pas ces fonctionnements, comment on pourra conduire ces machines ? Le changement dans la ruralité est très important. Les enfants doivent maîtriser beaucoup de connaissances parce que, s'ils veulent être employés par une « estancia », qu'ils doivent conduire une machine qui a un GPS et un ordinateur et qu'ils ne sont pas préparés à cela, personne ne va les embaucher. Il faut qu'ils soient préparés à tous ces changements, à toutes ces avancées technologiques principalement. Donc, pour nous à l'école primaire, il faut qu'on prépare l'enfant à continuer ses études. Il faut qu'à la fin de la 6^{ième} du primaire, il aille dans le secondaire. C'est une exigence que j'ai pour moi également. Je ne veux pas rester bloquée, essayer dans ma manière de penser, d'enseigner, essayer de me former. Ce n'est pas parce que j'ai un poste que je dois me considérer tranquille, non ! Mais, je crois que ça, ça manque un peu aux enseignants, n'est-ce pas ? Parce que, souvent, quand ils ont un poste, ils ne veulent pas continuer à étudier, alors que si, un enseignant doit toujours continuer à étudier.

C : Pourquoi ils ne le font pas ?

S : Parce qu'il faut bouger, aller au CAF ou à Montevideo, notre pays est très centralisé, la plupart des choses se passent à Montevideo. Nous vivons dans un pays très centralisé. Tout se passe à la capitale. Ici, à Trinidad, il y a quelques possibilités mais très peu. Si tu veux continuer à étudier, aller à des cours, tu dois te déplacer. Et cela, ça coûte beaucoup aux enseignants. Par exemple, pour aller aux semaines de formations au CAF, je dois faire beaucoup pour les convaincre d'y aller. C'est difficile.

C : A propos du milieu rural, de la ruralité, en tant qu'enseignante, comment voyais-tu l'avenir du milieu rural ?

S : Quand je travaillais, il y a 20 ans, on ne voyait pas autant le dépeuplement du milieu rural. Ça ne fait pas si longtemps que c'est si important. Il y avait beaucoup de familles qui travaillaient à la campagne. Et à cette époque, je ne me rendais pas compte. Il y avait de l'exode rural mais il me semble qu'il y en a beaucoup plus actuellement. Et surtout, ce dépeuplement est beaucoup plus rapide. Dans la zone dans laquelle j'ai travaillé, c'était plus statique, les gens travaillaient là, restaient là et ne bougeaient pas autant que maintenant. Aujourd'hui, il y a beaucoup de mobilité des familles, dans le travail et du coup, les enfants des écoles bougent également.

C : Comme enseignante, quand tu parles des études des jeunes, tu pensais qu'ils devaient étudier pour pouvoir partir et avoir une vie plus facile que leurs parents, ou bien qu'ils étudient pour donner de l'avenir au monde rural ?

S : Non, pour qu'ils se préparent à vivre à la campagne.

C : Vivre à la campagne, comme ouvrier agricole ?

S : Non, pour qu'ils avancent, pas pour qu'ils continuent comme ouvrier, non ! L'idéal est qu'ils aient d'autres perspectives, un autre avenir ! Qu'importe s'ils n'ont qu'un petit bout de terre ! Mais que ce bout de terre leur permette de vivre. C'est ce que je voudrais, mais c'est difficile. On essaie de leur donner le plus d'outils possible mais souvent ils quittent l'école et les perdent. Quand tu travailles, tu ne sais pas jusqu'où ils étudieront. C'est pour ça qu'il faut préparer également les parents, pour qu'ils aient également ces perspectives pour leurs enfants, pour que le père dise aussi : moi aussi, je veux que tu continues à étudier, qu'ils soient préparés à cette nouvelle ruralité, qu'ils s'adaptent aux changements. Souvent, ils disent qu'ils veulent rester à la campagne et en fait, ils ne restent pas. Ça, c'est autre chose, tu vois. La jeunesse se prépare pour le travail à la campagne mais n'y revient plus. Par

exemple, il y en a qui étudient pour être vétérinaire ou bien en agronomie, mais ils restent en ville, ils travaillent à la campagne mais vivent en ville. C'est difficile de préparer des jeunes à vivre à la campagne, parce qu'il faut qu'ils aient une « bonne vie » à la campagne. S'ils doivent s'endetter pour acheter de la terre, payer beaucoup d'intérêts, si l'Etat ne les aide pas, c'est très difficile.

C : Les enfants, est-ce qu'ils ont une identité rurale, un « amour » de leur milieu rural ?

S : Oui, quand tu discutes avec les enfants, ils te parlent de la campagne et jamais ils ne parlent de venir vivre en ville. Ils parlent de la campagne, de la vie, ils sont attachés à ce milieu, ils y ont des racines, plus que les enseignants aujourd'hui. Les enseignants travaillent à la campagne, mais la plupart vivent en ville, ils n'ont pas cet attachement, cet enracinement à la campagne. Ça leur plaît de travailler à la campagne, oui, et bien sûr, c'est important que ça leur plaise, qu'ils respectent les valeurs, les gens de la campagne.

C : Si tu regardes en arrière tes 20 ans de travail comme enseignante rurale, est-ce que tu remarques de changements dans ton identité professionnelle ou bien ta manière de penser ton métier, ou bien tes pratiques ?

S : En réalité, il y a eu beaucoup de changements dont je ne me suis pas rendu compte. Vouloir me former davantage, ça, je l'ai toujours eu. Et ne pas vouloir rester bloquée dans la profession, ça aussi, c'était naturel chez moi. J'ai toujours voulu aller plus loin et toujours en regardant, en pensant au rural. Quand j'ai travaillé en ville, j'ai toujours cherché à rester en contact avec le rural. Et je te dirais davantage : j'ai toujours utilisé ce que j'avais appris en école rurale, j'ai toujours cherché à transférer en ville ce que j'avais appris à faire en école rurale. Ça m'a permis de savoir faire travailler tous les groupes en même temps et chercher ensuite les différences entre les groupes. Même si tu as un groupe d'un seul niveau, comment tu peux rencontrer et gérer la diversité dans le groupe. Tu peux transférer ce que tu fais en multi niveau à un groupe d'un seul niveau et différencier individuellement.

C : Quand tu parles de formation, qu'est-ce que tu as cherché à améliorer, quels étaient tes objectifs de formation ?

S : Pour avoir plus de connaissances, ça m'a toujours plu. Et ce qui m'a toujours plu également, c'est la connexion, les réseaux, être en réseau avec différentes institutions, ça m'a toujours beaucoup plu. Et c'est pour cela que cette fonction de CAPDER pour moi, est fondamentale, parce qu'avoir des relations avec différentes personnes, structures, ça m'a beaucoup plu. Travailler tous ensemble. Et ça, si un enseignant veut le faire, il peut le faire.

Si ça ne lui plaît pas d'être en relation avec d'autres, de connaître plus de gens, plus de choses...

C : Maintenant, en tant que CAPDER, tu as une vision plus distante et plus générale des enseignants ruraux, est-ce que tu observes une identité commune des « enseignants ruraux » ?

S : Chaque enseignant rural a sa propre identité, ils sont différents du point de vue professionnel. Quand nous nous réunissons, nous essayons d'unifier ce concept de « enseignant rural », de ce qu'il devrait être : comment se situer, comment se présenter, quelle position il doit tenir à l'école, jusqu'où écouter la communauté et jusqu'où non, n'est-ce pas ? Comment intervenir en cas de problèmes, sans qu'il y ait de ruptures entre l'école et la communauté, c'est cela, être professionnel, n'est-ce pas ? Et puis, il y a également la question de savoir comment se comporter entre enseignants, parce qu'un enseignant rural ne doit pas fonctionner seul. Mais chaque enseignant doit également imposer son style, ses valeurs, sa manière de penser et ne pas avoir toujours sur lui la pression du système. C'est tout cela qui fait la professionnalisation de l'enseignant.

C : Comment mettre à profit sa liberté ?

S : Oui, exactement ! Cela doit se voir à l'école : si un enseignant ne se donne pas l'autonomie de faire circuler les savoirs en classe, qu'il ne fait que le programme... Le programme donne des contenus mais l'enseignant doit gérer sa propre autonomie, l'autonomie de ses élèves. Mais pour cela, il faut que l'enseignant soit formé. Nous sommes là pour les aider. Il faut que l'enseignant voie s'il a des difficultés, s'il a besoin d'aide, il faut qu'il soit auto critique sur sa profession, c'est très important.

C : Est-ce que tu penses que l'enseignant rural doit avoir une vision prospective pour le milieu rural, et est-ce que tu observes qu'ils ont réellement une vision prospective pour le monde rural ?

S : Oui, je crois que oui, ils ont une vision prospective pour le milieu rural. Mais comment ils en tiennent compte dans leur pratique ? C'est difficile de voir de quelle manière l'enseignant interfère avec le milieu. C'est quelque chose qui manque dans la formation, c'est quelque chose que l'enseignant va développer tout seul.

C : A quel type de formation tu penses ?

S : Une formation sur la participation, par exemple, participation et communauté : ce sont des choses qui viennent du social et souvent l'enseignant n'a pas d'outils pour savoir de

quelle manière agir dans ce milieu, c'est souvent difficile, il manque d'outils. Par exemple, comment agir dans des communautés qui sont très fermées ? Parce qu'il y a des communautés qui sont très fermées et pouvoir travailler là, ce n'est pas facile. Il y a des communautés qui ont d'autres codes sociaux que ceux que connaît l'enseignant. Il faut alors travailler sur le terrain pour connaître ces codes et pouvoir entrer dans cette société.

C : Hier, tu m'as dit que pour toi, c'est le rôle de l'enseignant de faire le premier pas vers la communauté...

S : Oui, je le pense. Quand je parle du premier pas, ça veut dire : comment s'ouvrir. C'est à l'enseignant de s'ouvrir à la communauté et de faire en sorte d'être accepté. Et ensuite, de l'intérieur de la communauté, il faudra qu'il prenne le temps de voir comment fonctionne cette communauté et la connaître de l'intérieur, savoir comment agir de l'intérieur. Oui, moi je crois que c'est à lui, à l'enseignant de faire le premier pas. Il ne peut pas regarder de l'extérieur. Il faut qu'il participe. Si un enseignant arrive à l'école sans connaître rien de l'environnement et qu'il s'enferme dans son école, la communauté ne viendra pas à l'école. C'est bien à l'enseignant d'aller vers la communauté, d'entrer.

C : Est-ce que tu penses que l'enseignant doit être dans la communauté comme un membre de la communauté, ou d'avoir une distance professionnelle ?

S : Non, pas comme un membre de la communauté, il doit avoir une distance. Ah non, il faut qu'il ait une distance, il faut qu'il ait cette possibilité sociale d'entrer et de sortir. Parce que, s'il entre dans la communauté et reste dedans, ça sera difficile. Il pourra être dans des situations difficiles dont il ne se rendra pas compte. Si par exemple, il est dans une communauté où il y a des conflits, s'il rentre dans cette communauté, il va se trouver impliqué dans ces conflits. Donc, le maître doit savoir jusqu'à quel point il peut intervenir et à quel point il faut qu'il se retire. Il doit toujours être comme un médiateur entre l'enfant et la communauté et rien de plus. Oui, moi, je crois qu'il faut qu'il sache quand se retirer et qu'il sache également regarder ce milieu de loin, agir quand il le peut, partir quand c'est nécessaire. C'est ça, une participation qui me semble intelligente.

C : Est-ce que tu penses que l'enseignant rural a un sentiment d'appartenance, davantage au système central d'éducation, au milieu rural, à la communauté ?

S : Tu vois, comme ici, les communautés sont très petites, tous les gens se connaissent et l'enseignant connaît tout le monde. Et comme les enseignants changent d'école, ils connaissent la majorité des communautés, je crois qu'ils se sentent très engagés dans les

communautés. Mais également, vis-à-vis du système. Nous autres, nous avons des relations à l'intérieur du système qui sont très bonnes et cela permet que les inspecteurs par exemple aient également des liens affectifs avec les communautés, parce qu'eux aussi travaillent avec les communautés. Donc, je pense que la communauté est importante pour l'enseignant. Il est comme capté par la communauté et il se sent membre de cette communauté, parce qu'il y a tant de relations, de connaissances communes. Parce que c'est tout petit, c'est un territoire tout petit. Les enseignants savent quelles sont les communautés dans lesquelles c'est plus facile de travailler, quelles sont les communautés où il y a plus de conflits, où il faut prendre plus de précautions...

C : Est-ce que les enseignants ici, ont un sentiment d'abandon de la part du système central, du fait de l'isolement des écoles ?

S : Non ! Ils sentent qu'ils ont un appui. Il me semble que pour le moins, ils ne le manifestent pas comme ça, de manière ouverte. Mais non, je crois qu'ils se sentent aidés et de plus, ils sont réellement aidés.

C : C'est vraiment ton rôle, cet appui ?

S : Oui ! Et la confiance, il faut qu'ils se sentent en confiance, qu'ils puissent facilement t'appeler, ou te demander quelque chose. Si je ne sais pas, je le dis. Ils me disent aussi par exemple qu'il se passe telle chose avec telle famille, qu'est-ce qu'on peut faire, ils me demandent comment ils doivent agir, ce genre de choses importantes.

C : On parlait hier de développement local, penses-tu que toi, en tant que CAPDER, tu as un rôle de développement local ?

S : Tu vois, je crois que le développement local est en croissance, le département veut croître, ne veut pas stagner et c'est la vision des gens qui vivent ici. Ils veulent aller plus loin, aller de l'avant. Il n'y a pas de mobilisations professionnelles, de conflits, de luttes, mais la lutte quotidienne de chacun pour améliorer ses conditions de vie a lieu. Chacun travaille à ce que chacun se sente bien, je crois que c'est ça le développement local. Et c'est comme ça que je vois mon rôle également, pour que les enseignants progressent, pour le développement de la culture, pour le développement économique également, il y a un mouvement qui va dans ce sens dans tout le groupe de CAPDER.

C : Quels sont maintenant tes objectifs personnels en tant que CAPDER ?

S : Pouvoir collaborer au quotidien, et que les attentes des enseignants s'accomplissent, c'est ça qui est fondamental. Essayer d'aider autant que je peux, de coordonner autant que

je peux également, qu'on participe à la croissance du pays et à la croissance de chacun également, parce que sinon, ce n'est pas de la croissance ! J'essaie de donner tout ce que je peux, j'essaie de donner le plus possible, de manière équitable, que toutes les écoles rurales reçoivent la même chose, même les écoles très isolées, même si elles ne reçoivent que 2 ou 3 enfants.

Entretien Andrea

Flores

Andrea est directrice dans une classe unique à trois élèves, trois frères et sœurs : les parents voulaient retirer leurs enfants en pensant qu'il n'y avait pas assez de relation avec l'extérieur. Pour éviter la fermeture, Soledad et Andrea ont organisé un système de regroupement partiel, Andrea et ses élèves viennent trois jours par semaine dans l'école de Patricia, les parents ont accepté cette solution, ils accompagnent leurs enfants dans cette école, plus éloignée. Andrea est aussi très contente de cette situation, l'école de Patricia est moins loin de chez elle, elle se sent moins seule et elle a « sauvé » son poste. Les jours de regroupement, l'école fonctionne par ateliers.

C : Est-ce que tu veux bien me parler de ton histoire personnelle, là où tu as grandi, quelle école tu as connue ?

A : J'ai grandi en ville, j'ai toujours été dans une école urbaine, c'était l'école qui était à côté de chez moi ! A Trinidad. Quand j'ai fini l'école, je suis allée à la UTU, Université de Travail d'Uruguay, c'est comme un lycée, mais avec des ateliers, il y avait des ateliers de couture, des ateliers de cuisine, en plus de tout le reste de la partie curriculaire. J'y suis restée trois ans et ensuite, j'ai fait une formation pour l'administration des entreprises. Et ensuite, j'ai fait la préparation pour entrer dans l'institut de formation du magisterio.

C : Pourquoi avoir choisi le magisterio, tu as un parcours qui ne te conduisait pas à cela ?

A : En réalité, j'ai toujours aimé ça. Depuis petite, je voulais être maîtresse. Et puis ensuite, non, j'avais d'autres projets, mais quand j'ai fini le lycée et que j'ai réfléchi à ce que je voulais faire, c'est revenu, maîtresse.

C : Qu'est-ce qui te plaisait dans l'idée d'être enseignante ?

A : C'est le contact avec les enfants. Ce n'est pas tellement le contexte scolaire, l'école, les contenus, enseigner, non. C'est vraiment le contact avec les enfants que j'adore ! Mais l'école ça me plaît, ce qui me plaît, c'est l'idée que je puisse faire quelque chose pour les enfants, quelque chose qui aide les enfants.

C : Et ta relation avec le monde rural, as-tu des grands parents qui habitaient à la campagne ?

A : Non, mais mon père a toujours travaillé à la campagne comme ouvrier agricole. Nous, nous n’y allions pas mais nous savions que tous les jours, mon père y allait. Mais personnellement, ma première expérience avec le milieu rural, ça a été mon poste de direction en classe rurale ! C’était ma première expérience d’enseignement également.

C : Comment ça s’est passé ?

A : Il n’y avait que 3 élèves, comme cette école actuelle. J’ai bien aimé, ça m’a plu ! J’avais beaucoup de chemin à faire, bus et chemin, parce que je voulais rentrer le soir chez mes parents ! Mais si, c’était bien ! Pas facile, je me suis trouvée devant énormément de responsabilités, ce qui est lié à la direction. J’avais une idée du métier d’enseignante avec la formation, mais pas du tout du travail de direction. J’ai demandé de l’aide aux collègues qui faisaient ça depuis longtemps et je l’ai fait.

C : est-ce que ton métier d’enseignante rurale, sur la partie d’enseignement, s’est passé comme tu l’imaginais, grâce à la formation à tes stages ?

A : Non, pas du tout ! C’était très différent. D’abord, quand j’ai choisi cette direction rurale, et ensuite quand j’y suis allée, la première surprise a été de me retrouver comme ça, toute seule ! J’avais des décisions à prendre et personne avec qui en parler. Vraiment, de se retrouver comme ça toute seule, c’est ce qui m’a le plus surpris. Mais très vite, j’ai eu beaucoup de plaisir à le faire parce que j’ai vu que j’en étais capable. A un moment quand même, j’ai pensé renoncer et puis, je me suis dit : non, je vais y arriver ! Il n’y a aucun supérieur qui va me dire quoi que ce soit, je peux le faire, je peux essayer comme ça. C’est vraiment ça, qui m’a surpris !

C : Plus que le multi-cours par exemple ?

A : Non, ça s’est bien passé, j’avais un de maternelle, un de 2^{de} et un 6^{ième}. Ils étaient super tranquilles, tu pouvais bien travailler. Je n’ai pas eu de difficultés avec ça, ni de planifier pour un multi cours, ça non, ça s’est bien passé. Non, c’est vraiment la direction, le gros choc !

C : Comment s’est passée ta rencontre avec la communauté rurale ?

A : Bien, dans cette école, les parents avaient l’habitude d’aider beaucoup. En plus, nous n’avions pas d’auxiliaire dans cette école, les parents proposaient toujours leur aide pour faire la cuisine, pour apporter de la viande, du lait. Non, cette rencontre a été très bien. Et en plus, quand je faisais le chemin pour aller ou venir de Trinidad, ils venaient me chercher en moto pour m’éviter de marcher. Non, je me suis sentie très bien, ils se sont habitués à moi, moi à eux.

C : Tu connaissais un peu cette culture rurale, cette manière d'être des gens des communautés rurales, c'était comme tu l'imaginais ?

A : Oui, c'était bien, il y avait un bon climat de travail, les enfants étaient bien et puis cette fille de 6^{ième}, comme elle était dans cette école, elle m'expliquait tout, la nouvelle, c'était moi ! Tout le monde, parents, élèves étaient à l'écoute de mes besoins ! Non, vraiment, ma surprise, c'est d'être obligée de faire autre chose que ce que j'avais appris comme enseignante. Il y avait tant d'autres choses à faire, qui n'étaient pas du métier d'enseignante.

C : Tu faisais des choses avec la communauté ?

A : Les liens avec la communauté, je les ai découverts dans l'école, au jour le jour. Tu apprends à connaître les gens, tu découvres leur manière d'être, sur place, avec eux. J'avais fait des déplacements à Trinidad, toujours dans des écoles urbaines, quelques jours ici, quelques jours là, mais à l'école rurale, c'était ma première expérience d'un an. Tu dois proposer des choses, que tu dois faire des projets.

C : Pour mieux connaître le territoire rural, la culture, les choses spécifiques, comment as-tu procédé ?

A : C'est surtout en parlant avec les gens et en particulier les parents. L'école était sur le bord d'une route, et il y avait toujours des gens qui venaient te demander des choses. Et comme j'étais nouvelle, je ne savais pas répondre. Alors, je demandais aux parents, le nom des estancias, le nom des chemins, tout ça, déjà pour répondre et pour pouvoir me repérer un peu. Les parents m'ont donné beaucoup d'indications. J'ai demandé à l'inspection une carte avec les écoles rurales et comme ça, j'ai pu un peu savoir où j'étais, où étaient les autres !

C : Donc, pour l'organisation de la classe, tu demandais à ton élève de 6^{ième} et pour le territoire local, tu demandais aux parents !

A : Oui ! Et puis, en face l'école, il y avait un voisin et comme il était juste en face, souvent, c'est à ce monsieur que j'ai demandé ! Et je lui envoyais les gens qui venaient se renseigner à l'école parce qu'il savait bien plus que moi !

C : De quels types de connaissances sur le territoire tu avais besoin à cette époque ?

A : La localisation, c'est très important, pourquoi l'école s'appelait XXX, les travaux qui se font dans la zone, les types de productions, qu'est-ce qui est semé, l'élevage, la manière de travailler tout ça ! Alors, j'ai commencé à faire des recherches, enfin non, mais d'accumuler des informations, des documents, sur tout ça. Les élèves étaient tous de la même estancia,

alors je me suis renseignée sur ce qu'on y faisait. Pour moi, c'était ça dont j'avais d'abord besoin, comme base.

C : Et l'histoire de cette communauté aussi ?

A : Non, très peu, plus l'histoire de l'école, parce que l'école n'avait pas toujours été là et je voulais savoir pourquoi ils en avaient fait une nouvelle, pourquoi ils avaient changé la place de l'école. En plus, il y avait une amie de ma sœur qui avait un oncle qui avait été élève de cette ancienne école ! Il avait des photos que comment était l'école avant, alors nous avons travaillé avec les enfants à partir de ces photos. Nous avons vu les changements. Oui, ça, nous l'avons travaillé.

C : Tu tires parti de la culture locale, des savoirs de la communauté dans ta manière d'enseigner ?

A : Oui ! Par exemple, nous avons travaillé sur une particularité de cet endroit : des peintures rupestres dans des rochers. Nous nous ne sommes pas allés dans ces rochers parce que les enfants y étaient allés l'année précédente. Mais nous avons travaillé sur pourquoi l'école porte le même nom que ces rochers : chamanga... Oui, j'essaie de travailler tout ce qui est curriculaire, tout ce qui est dans le programme en me basant sur des choses d'ici.

C : Quand tu dis : on veut savoir pourquoi l'école s'appelle comme cela, c'est une question des enfants ou c'est une question que tu te poses et que tu vas ensuite travailler en classe ?

A : Je pense que c'est les deux : les enfants de 6^{ième} savent des choses là-dessus mais les enfants plus jeunes non, c'est surtout pour les plus jeunes. Et oui, bien sûr, il y a ma curiosité personnelle également. J'aime ça, il y a deux voisins à l'école et nous parlons souvent, ils m'ont expliqué ce qui se passe dans cette zone, que ce sont les argentins qui achètent toute la terre de cette campagne. Qu'ils achètent ce terrain pour planter mais qu'ils ne veulent rien savoir des familles qui vivent là, et si ces familles doivent partir, ça leur est égal. Du coup, il y a de moins en moins de familles, les familles sont de plus en plus isolées les unes des autres. Avant, il y avait beaucoup plus d'enfants, maintenant, il n'y en a plus que trois. J'ai compris alors pourquoi il y avait si peu d'élèves.

C : Est-ce que, quand tu es arrivée à l'école, tu as cherché à comprendre les besoins éducatifs spécifiques des enfants de cette école ? Comment as-tu adapté ta manière d'enseigner à ton public d'élèves ?

A : Dans chaque classe, pour chaque élève, les besoins éducatifs sont différents. Oui, je crois que j'ai fait cette analyse. Je crois que leur besoin principal, c'est les relations humaines, les

contacts avec leurs pairs. Souvent, comme les familles sont éloignées les unes des autres, les enfants ne connaissent que leur frère et sœur. Ils ont besoin de rencontrer d'autres environnements, d'autres enfants.

C : Est-ce que les enfants te semblent manquer de culture ?

A : Non, vraiment, je ne crois pas. Je crois que le niveau culturel des familles est bon. Tous les parents ont fini leur secondaire, je vois la différence quand nous venons ici, au regroupement. Ici, il y a beaucoup plus d'enfants et donc beaucoup plus de diversité de niveaux culturels. Il faut dire aussi que dans mon école, à trois, elles jouent toutes ensemble tout le temps. Ici, non, les plus grands avec les plus grands et les plus petits avec les plus petits. Je trouve que c'est mieux. Enfin, ça dépend des moments : il y a des moments où c'est bien qu'ils se mélangent et d'autres moments où les plus petits ont besoin d'être avec des plus petits et les grands avec les grands. Ils ont besoin d'être avec des enfants de leur âge. Les petits ont leurs jeux, leurs choses, leur manière de communiquer et les grands aussi mais c'est différent. Ce qui est bien, c'est de varier les situations.

C : Comment as-tu analysé cela, en travaillant dans les écoles, en discutant ?

A : Avec les collègues ! Moi, j'ai trouvé que les discussions avec les collègues étaient beaucoup plus enrichissantes que tout ce que j'avais pu apprendre en formation initiale. Au magisterio, ils t'apportent de la théorie, beaucoup de connaissances, mais quand tu te retrouves à affronter la classe, tu te poses la question de comment mettre en œuvre cette théorie. Et là, ce qui est le plus enrichissant, c'est le contact avec tes collègues. Si tu as la moindre question, la moindre inquiétude sur la zone où tu travailles ou sur ta propre manière de travailler, une situation que tu as proposée et qui n'a pas fonctionné, pour tout ça, c'est enrichissant de parler avec les collègues, plus enrichissant que toute la théorie.

C : Est-ce que les parents, les enfants t'aident à être enseignante ?

A : Oui, je le pense. C'est souvent par leurs questions qu'ils t'aident. Ils ne vont pas te suggérer de travailler comme ceci ou comme cela, mais ils vont te demander pourquoi ceci ou cela. Par exemple, la semaine dernière, il y a une maman qui m'a demandé pourquoi sa fille écrivait les chiffres à l'envers, si c'était normal, naturel ou non. Je lui ai dit que ça allait s'arranger mais en fait, ça m'aide à y faire plus attention. Les parents sont très exigeants, ils veulent que dès le premier jour de classe, leurs enfants sachent lire et écrire ! Ils arrivent avec leurs crayons, leurs cahiers... Moi je leur dis : non ! Tout ne viendra pas si tôt. Avec les petits, on travaille plus la vie ensemble ou la motricité, le travail du corps ! Ce sera

progressif. Quand on est à l'école, on travaille sur du graphisme, sur la reconnaissance des sons. Et quand on vient, ici, ce sont des ateliers, les enfants travaillent plus la socialisation. Les parents ne s'intéressent qu'à l'apprentissage du lire et écrire. C'est vraiment ce qu'ils attendent de l'école. C'est une espèce de discours général. Mais si un enfant a des capacités normales, une curiosité normale, je pense qu'il arrivera à lire et écrire.

C : D'après toi, quel est le rôle de l'enseignant rural ?

A : Je crois qu'il y en a plusieurs. L'enseignant est la référence de l'école. Quand je dis référent, c'est en tout, ce que tu as, comment tu viens à l'école, comment tu te comportes, je pense que c'est la référence de l'enfant en dehors de chez lui. Et ce référent se doit d'apporter le meilleur aux enfants. Et surtout dans ce cas où les enfants sont très peu nombreux, ils n'ont pas les relations qu'ils pourraient avoir dans un groupe plus nombreux et du coup, l'enseignant doit en faire plus.

C : Son rôle est avec les enfants ?

A : Pas seulement, avec la communauté aussi. Aux parents aussi !

C : quel est ce rôle ?

A : Disons que je suis ouverte aux propositions, qu'ils font, à ce qui leur plaît. Quand nous venons ici, par exemple, je leur demande si ça leur convient, parce que ça leur fait des coûts supplémentaires d'amener les enfants ici, à moi non parce que je viens en bus. En permanence, je les consulte si ça leur semble bien, si ça leur semble mal. Le fait que nous n'avons pas d'auxiliaire, ça fait que nous nous mettons d'accord sur ce que nous allons manger le jour suivant, quel dessert on apporte, ce qui manque. Pour nettoyer l'école, comment nous nous organisons, à quelle heure, nous faisons ça après l'école... Oui, je demande toujours, je ne fais rien sans le demander, je n'impose rien. Je ne prends aucune décision seule. Je demande et ensuite, je choisis ce qui me semble être la meilleure option.

C : Quelles sont tes ambitions pour tes élèves, qu'est-ce que tu souhaites qu'elles fassent à l'avenir ?

A : Moi, je serais très contente qu'elles continuent à étudier. Qu'elles puissent faire ce qu'elles veulent. Elles disent toujours qu'elles aiment la campagne, c'est sûr puisqu'elles ont grandi là, elles disent qu'elles veulent être vétérinaires ou faire quelque chose en lien avec la campagne. Mais elles disent qu'elles veulent faire des études. Ne pas rester à la campagne comme ça, à la fin de l'école. Elles veulent aller au lycée et ça me paraît super qu'elles aient ce genre d'expectatives.

C : Qu'est-ce qui te paraît super : qu'elles fassent des études pour qu'elles fassent des études pour revenir s'installer à la campagne ?

A : Qu'elles fassent des études. Moi, je cherche leur développement personnel, pas le développement rural ! Si ça bénéficie au monde rural, super, mais pour moi, le plus important, c'est qu'elles se développent, elles, en tant que personne, qu'elles soient indépendantes, qu'elles puissent se débrouiller seules. Ensuite, c'est bien si ça contribue au développement de l'endroit où elles voudront vivre.

C : Tu penses qu'il y a de l'avenir pour les jeunes dans le monde rural ?

A : Je ne sais pas, les choses changent tellement. La campagne uruguayenne est achetée par les argentins, c'est compliqué ! Mais je crois que oui !

C : Est-ce que tu penses que l'enseignant rural a un rôle politique, pour éduquer les futurs adultes à lutter, à revendiquer socialement ?

A : Je ne pense pas que ce soit le rôle de l'enseignant rural en général, je pense que c'est une décision personnelle. Non, je pense que le rôle de l'école rurale, c'est de donner les connaissances qui permette au jeune de se développer, de faire ce qu'il veut et ensuite, en fonction des opportunités, de voir où il veut vivre.

C : De manière générale, sans parler des élèves et de l'école, que penses-tu du développement, de l'avenir du monde rural ici ?

A : C'est compliqué parce que, là où les argentins achètent, il n'y a plus de villages peuplés, il n'y a plus de familles. Tu vois, mon école, il n'y a que trois élèves, de la même famille ! Et ce sera très difficile pour qu'il y ait d'autres familles qui viennent s'installer. Je ne crois pas qu'on retrouvera l'école rurale avec la communauté rurale peuplée comme avant. En dehors des zones peuplées, le reste se vide peu à peu.

C : Pour toi, en tant qu'enseignante rurale, qu'est-ce qui te semble le plus important : le mot « enseignante » ou le mot « rurale » ?

A : Je me sens appartenir surtout au territoire rural. Pour moi, la partie développement rural pèse beaucoup plus que l'appartenance à un système central d'éducation. Mon travail, il se fait au sein d'une communauté et c'est ce qui me semble le plus important.

C : C'est un sentiment que tu avais en commençant ton métier ou bien, ce sentiment s'est développé en travaillant avec la communauté ?

A : C'est en travaillant ici. Au début, je t'ai dit que je ne m'imaginai pas travailler en école rurale : mais comme je n'avais pas le choix, c'était venir travailler en école rurale ou ne pas

avoir le choix, je l'ai fait. Maintenant, malgré le chemin, le froid, la pluie en moto, je n'ai pas envie de retourner en ville. Bien sûr, en ville, c'est beaucoup plus facile, tu as toujours possibilité d'aller à l'école avec un bus, un taxi ! C'est beaucoup plus difficile d'aller à l'école rurale mais une fois que tu y es, c'est tellement plus tranquille, plus sûr, que je ne veux plus aller en ville. Et quand tu travailles dans l'école rurale, petit à petit, se construit une sorte d'appartenance au territoire. Cela se fait de jour en jour, d'année en année. Mais je pense que ce qui m'aiderait, c'est de voir différentes réalités du milieu rural.

C : Si tu analyses tes cinq années de travail en école rurale, quels changements peux-tu constater dans ta manière de travailler ou de concevoir ton travail,

A : Je crois que beaucoup de choses ont changé. Ce qui m'a aidée... Quand j'ai commencé, j'avais 22 ans, c'était la première fois que je sortais de chez moi ! Et ça m'a servi pour mon propre développement personnel, prendre des décisions par moi-même, rester quelques nuits à l'école quand il faisait vraiment froid, des choses comme ça. Cela m'a permis de me valoriser personnellement, de voir les enfants qui arrivaient à l'école avec beaucoup d'enthousiasme, qu'ils apprenaient des choses avec moi ! Je crois que c'est cela qui a fait que j'ai pris la décision de continuer dans le milieu rural. C'est moi, personnellement qui ai changé.

C : Et dans ta manière de faire ton métier ?

A : Oui, aussi ! Au début tu ne penses qu'à leur apprendre à lire et à écrire comme on te l'a appris en formation. Et tu les vois les pauvres ! Alors, tu commences à réfléchir, à changer ta manière de travailler. La première année, c'est vraiment une année d'expérience et puis au fur et à mesure, tu regardes ce que tu as fait l'année d'avant, tu as fait comme ça, les pauvres ! Alors tu fais d'autres propositions, qui vont apporter la même chose mais de manière totalement différente, avec une autre dynamique, qui va apporter beaucoup plus aux enfants. Oui, je pense, j'espère que je m'améliore !

C : Comment est-ce que tu accueilles les connaissances personnelles des enfants dans ton travail quotidien ?

A : A chaque instant, si les enfants en ont envie. Mais on le fait surtout le lundi, quand les enfants racontent ce qu'ils ont fait en fin de semaine... Et eux aussi, ils me demandent : et toi, maitresse, qu'est-ce que tu as fait ce weekend ? Nous avons tout le temps de la cantine, nous mangeons ensemble, là, nous dialoguons, ils me racontent des choses de leur vie à la maison.

C : Tu peux t'en servir en classe ?

A : Oui, on peut s'en servir comme exemple. Ce qui arrive souvent, c'est que j'explique quelque chose et ça leur fait penser, ils me disent : ah, oui, l'autre fois, j'ai vu ceci ! Oui, tu vois, je m'en sers comme ça.

C : Par rapport à ton avenir, tu es très jeune dans la profession, qu'est-ce que tu aimerais faire, qu'est-ce que tu aimerais changer, garder...

A : Je voudrais avoir un poste fixe, il faut que je passe le concours, j'étudie pas mal de choses théoriques, j'ai envie de stabilité quelque part. J'ai aussi envie de continuer à me former, dès qu'il y a une proposition de formation, j'essaie d'y aller pour améliorer mon travail, que ce soit mon travail en classe ou pour apporter plus de choses à la communauté. Par exemple, maintenant que nous avons internet et la XO, j'essaie de voir toutes les possibilités d'utilisation de la XO.

C : Nous nous sommes vues à la formation sur « l'éducation par la solidarité »...

A : Oui, c'était un cours très intéressant, parce qu'il te faisait voir comment faire que les projets que tu fais dans ta classe soient aussi des projets utiles pour la communauté et aussi que la communauté participe aux projets, que ce soit réellement quelque chose qui leur serve. Même si ce sont des petites choses pour les aider à ouvrir leur esprit, ou pour faire des choses pratiques avec eux, pas que des choses intellectuelles. Si tu concrétises des choses, souvent les gens ne savent pas comment s'y prendre, si toi, tu proposes, ensuite on discute, on construit quelque chose ensemble, tout le monde s'enrichit, toi aussi ! C'est aussi quelque chose qui se développe petit à petit. Progressivement, le travail avec la communauté me paraît de plus en plus important et enrichissant. Je pense que c'est normal : si tu arrives dans une école, tu dis, voilà, on va faire comme ça, non ! Il faut du temps pour se connaître, ta manière de travailler, leur manière de réagir et ensuite, tu proposes un peu, progressivement.

C : D'après toi, ce sont deux rôles différents de l'enseignant rural : d'une part le travail en classe et d'autre part le travail avec la communauté ou bien, c'est en fait un seul travail ?

A : Non, ce ne sont pas deux rôles différents, tout est lié, intégré : ce sont les mêmes personnes : tes deux propositions, ta proposition d'enseignement et ta proposition de travail avec la communauté doivent aller ensemble. Tu dois chercher un équilibre entre ce que tu veux enseigner, ce que tu veux apporter...

C : Quelle est d'après toi la principale qualité que doit avoir un enseignant rural ?

A : Pour moi, le mot principal, c'est « responsabilité », pas seulement parce que tu as la charge de la direction, mais c'est plus être responsable personnellement, engagée envers ton travail, envers les gens, être là, par tous les temps , pour les parents, c'est très important, que tu sois là, vraiment. Oui, ton propre sens de la responsabilité, vis-à-vis de toi-même, vis-à-vis de l'école, vis-à-vis de la communauté.

Entretien Laura

C : Est-ce que tu veux bien m'expliquer un peu ta vie personnelle, c'est-à-dire : là où tu as grandi, l'école que tu as connue, comment tu as choisi ce métier ?

L : J'ai grandi à la campagne, ma sœur a été à l'école rurale et comme elle est venue en ville pour continuer ses études après l'école rurale, je suis venue avec elle, donc je suis allée à l'école en ville. J'ai fait le secondaire à Trinidad et j'ai toujours fait le voyage pour aller à la campagne. J'adore la campagne. Ensuite, comme je ne pouvais pas aller à Montevideo pour continuer mes études, j'ai fait le magisterio parce qu'il se faisait ici. Et j'ai adoré. J'ai été reçue comme enseignante en 2005, à cette époque, il n'y avait pas beaucoup de travail comme enseignante, ce n'était pas comme maintenant où on manque d'enseignants ! Alors, j'ai commencé à travailler dans un supermarché, pour des tâches administratives. Mais j'ai vu que ce n'était pas pour moi ! Je le faisais parce qu'il fallait que je travaille ! En 2008, j'ai commencé à travailler comme enseignante, en faisant des remplacements, d'abord en ville, ensuite, en école rurale et ça m'a plu : la tranquillité des enfants, leur manière d'être, les familles aussi qui t'aident beaucoup, j'ai travaillé dans une école à temps complet, un remplacement d'un an. Cela a été très précieux. Ensuite, en 2010, je suis allée travailler à XXX, un petit village à la limite entre Flores et Soriano, assez loin, et tous les jours, j'ai fait les 60 km aller et 60 km retour mais ce n'était pas une école rurale ! En 2011, j'ai pu aller dans une école rurale près d'ici ! J'avais peur de ne pas y arriver avec le multi-cours, mais j'ai adoré. Et cette année, j'ai eu l'opportunité de venir ici, j'espérais beaucoup avoir ce poste. J'adore, j'adore, je dis toujours ! Les enfants sont divins, parce qu'ils sont super responsables, super affectueux, la communauté aide beaucoup, vraiment, c'est super !

C : Quand tu as fait le magisterio, ton projet, c'était d'enseigner où ? Tu voulais être enseignante ou enseignante rurale ?

L : Non, je ne pensais pas devenir enseignante rurale, je pensais rester toujours en ville. J'avais peur de ça, de la fonction de directrice dans une école rurale. Je n'ai jamais été directrice. En plus, je n'ai pas envie d'être seule dans une école, mais j'aime travailler avec d'autres enseignants. Ici, nous sommes deux, avec Andrea qui vient deux fois par semaine, nous sommes trois et ça me plaît. Mais seule, non ! Je pense que le travail est plus riche quand on travaille en groupe, ça me semble plus productif pour nous et pour les élèves également. Oui, la vérité, c'est que je n'avais pas du tout le projet d'être enseignante rurale.

C : Lors de ta première expérience en école rurale, qui fut bien courte d'après ce que tu m'as dit...

L : J'ai toujours été enchantée, que je remplace pour une semaine, ou pour un mois, si, j'ai adoré.

C : Qu'est-ce que tu as adoré ?

L : J'ai adoré le travail avec les enfants, le travail avec la communauté, c'était dans des écoles qui étaient peuplées, de 50 enfants environ. Ce qui me plaisait, c'est l'intégration de l'école dans la vie locale, comment l'école était comme le centre du village, c'est comme ça que j'ai commencé à aimer l'école rurale. Ce n'était pas ce que je m'imaginais, une école complètement isolée, avec pas grand-chose, où je ne ferais pas grand-chose ! Mais maintenant, je peux te dire que ce n'est pas comme ça, nous travaillons bien plus que dans les écoles urbaines. Dans les écoles urbaines, tu travailles si tu veux, mais ici, ça ne se peut pas de ne pas travailler ! Tu dois t'occuper des choses, des conflits, porter plus d'attention aux enfants. Ce ne sont pas des conflits très importants, en général, ça se passe plutôt bien entre les familles, ce sont des petites choses. Et puis, il y a le travail à multi cours, tu vois les enfants qui écoutent ce que font les autres, qui intériorisent tout cela et ils te disent : ça, on le sait déjà ! C'est vraiment super riche !

C : L'enfant rural te semble différent de l'enfant urbain ?

L : ça dépend mais en général, ils ont plus de valeurs, de respect pour la famille, il me semble que la famille peut plus contrôler, pas comme dans le monde d'aujourd'hui. L'enfant rural en général est plus tranquille, il n'y a pas ici la violence qui existe dans les écoles urbaines.

C : Ce qu'est le travail avec la communauté, tu le connaissais avant de venir travailler en école rurale, tu savais que ça existait, que ça se passait comme cela ?

L : Pendant la formation, il y a des gens qui te parlent du travail avec la communauté, mais en fait, c'est très différent de ce que tu découvres dans la pratique, dans la réalité. Par exemple, je pense que pour avoir de bonnes relations avec la communauté, il doit y avoir une sorte d'égalité entre les gens, il ne faut pas croire que tu es plus sous prétexte que tu es enseignante. Tu as une sorte d'autorité mais tu dois créer un lien de bonne qualité, un lien affectif, parce que les gens viennent te voir, te parlent de choses de leur vie, tu dois les écouter, les aider si tu peux, faire ce qu'il faut pour que le lien soit bon. Parce que, si toi, tu as besoin d'eux, ils te répondront. Si le lien n'est pas bon, ils ne te répondront pas. Et ça, tu ne l'apprends réellement qu'avec la pratique. Et tu te rends compte aussi que tu as

beaucoup à apprendre des parents, ils te conseillent bien, ils te donnent de bonnes idées, ils collaborent avec toi et c'est très précieux.

C : Tu crois que l'enseignant rural a un rôle de développement local ? Ou bien, son rôle « local » se borne à contextualiser les apprentissages des enfants ?

L : Oui, je pense que l'enseignant rural a un rôle de développement. Les communautés rurales n'ont pas tellement d'opportunités de se développer, de se mettre en lien avec d'autres. Nous, les enseignants, nous avons ces opportunités, de connaître d'autres personnes, d'autres institutions et de créer des liens entre la communauté et d'autres personnes ou d'autres institutions. Si par exemple un enfant a des problèmes, nous savons comment le diriger vers l'hôpital si c'est un problème de santé, ou vers un psychologue s'il en a besoin. Je crois que ce rôle est très important. L'enseignant peut plus facilement chercher des ressources.

C : Quand et comment as-tu réalisé tout cela ?

L : C'est vraiment en travaillant avec les gens, à l'école. Je n'en avais aucune idée auparavant.

C : Tu as appris cela avec tes collègues ou avec la communauté ?

L : On apprend beaucoup et toujours avec les collègues. Tous les jours ici, j'apprends des choses nouvelles. Mais aussi avec la communauté, en fait, si je ne sais pas quelque chose, je ne reste pas comme ça, entre les collègues et la communauté, je trouve toujours une réponse !

C : Pour faire bien ton travail d'enseignante rurale, tu penses que c'est mieux de vivre à l'école ou bien, ça n'a pas d'importance ?

L : Moi, je ne suis jamais restée à l'école, grâce à Dieu, j'ai toujours pu voyager. Mais si, je pense que ça pourrait être plus riche, tu connais mieux les familles, tu connais les maisons dans lesquelles vivent les enfants, mais moi, vivre dans une école toute seule, isolée, non ! Je ne le fais pas parce que je pense que ça sert à rien, non, je ne le fais pas parce que je n'ai pas le courage de le faire !

C : Pour tout ce qui concerne le travail agricole, le travail dans la serre, des choses comme ça, as-tu des connaissances agricoles ? Comment fais-tu ?

L : J'ai quelques souvenirs de mon enfance, quand je vivais à la campagne, j'adorais faire ça. Mais surtout, j'ai trouvé des ressources dans des livres et je continue à apprendre tout ça, chaque jour, qu'est-ce qu'on peut semer, à quel moment, avec les livres surtout. En fait, ça

fait partie de ton travail, ce n'est pas seulement si ça te plaît, tu dois le faire. Mais si en plus ça te plaît, c'est sûr que ça plaira aux enfants. Cela est général, les enfants prennent de ton enthousiasme pour les activités.

C : Si nous parlons un peu plus en général du milieu rural, qu'est-ce que tu penses de l'avenir du milieu rural ici ? Est-ce qu'il y a de l'avenir pour les jeunes, ici ?

L : Moi, je pense que c'est bien de vivre en milieu rural. Le seul inconvénient que je vois à vivre en milieu rural, c'est qu'il y a moins de ressources, par exemple, il n'y a pas de cyber, il n'y a pas internet, il n'y a pas de bibliothèque. Mais sinon, les gens s'organisent, je vois les ateliers que les mamans organisent. Et le gouvernement a eu une politique de développement rural, je crois que ça s'est terminé l'an dernier. Il y a eu beaucoup de projets, des discussions, par exemple, les gens ont eu des conférences sur le cancer du sein, sur une bonne alimentation. Ici, il y a un médecin qui va venir à la polyclinique. Oui, il y a beaucoup de choses qui se font, je crois que c'est bien de vivre ici.

C : Est-ce que tu penses qu'il existe un avenir professionnel à la campagne pour les enfants ?

L : Oui, mais à condition qu'ils aillent étudier en ville. Rester ici sans étudier, sans rien connaître, non. Mais s'ils ont étudié, oui, ils pourront mettre à profit leurs études pour servir ici, à la campagne.

C : En tant qu'enseignante rurale, quand tu travailles avec les enfants, est-ce que tu penses à l'apprentissage de l'enfant aujourd'hui ou bien est-ce que tu penses à l'avenir, l'avenir de l'enfant, l'avenir du territoire ?

L : Non, je ne sais pas si c'est bien ou mal mais je pense au jour le jour. J'essaie de valoriser tout ce que je peux, toutes les habiletés de l'enfant, pour qu'il puisse ensuite choisir ce qui lui plaît. Nous essayons de développer toutes ses habiletés, mais pas seulement ce qui a à voir avec le milieu rural. Parce que peut-être, certains auront l'opportunité d'aller étudier à Montevideo et revenir ensuite pour en faire profiter toute la zone. Mais c'est sûr que je pense davantage à l'enfant qu'à l'avenir de la zone.

C : Quand tu travailles avec un enfant, tu travailles avec l'enfant ou avec l'enfant dans son territoire ?

L : C'est sûr que tu dois toujours contextualiser les choses. Tu réfléchis aux activités dans leur contexte. Si tu travailles sur les éléphants, c'est sûr que si tu parles des éléphants alors qu'ils n'ont jamais vu un éléphant, ça n'a pas de sens. Il vaut mieux que tu travailles sur comment alimenter correctement ton chien, quelles maladies il peut avoir, ou bien, travailler sur un

troupeau, parce que les enfants en voient, ils savent ce que c'est, leur famille travaille avec des troupeaux et du coup, c'est plus riche que de parler d'un truc inconnu. Et puis, comme ça, les choses, tu peux les leur montrer objectivement.

C : Cette obligation de « contextualiser », c'est quelque chose dont on t'a parlé en formation ou bien ce sont les collègues ou les enfants qui ont fait que tu as réalisé cela ?

L : je crois que c'est un peu tout. On t'en parle en formation, mais ce dont tu te rends compte en travaillant avec les enfants, c'est de l'importance que ça a pour eux.

C : En travaillant en école rurale depuis assez peu de temps finalement, qu'est-ce que tu ressens comme besoin ?

L : en ce moment, j'étudie pour passer le concours et pour mon avenir, ce que je pense, c'est pouvoir avoir un poste fixe, si possible en école rurale parce que ça me plaît, mais pas trop loin quand même. Et ensuite, continuer comme ça se fait, participer à des cours, à des ateliers, partager des réflexions avec d'autres enseignants et continuer le plus possible à étudier. Les connaissances, les concepts changent beaucoup, tous les jours, il faut continuer à apprendre, ce n'est plus comme nous avons appris. Il faut toujours essayer d'actualiser ses connaissances. Et puis, sur ta manière de travailler, les méthodes changent aussi. Donc, toujours essayer de te renouveler. Ce n'est pas parce que tu travailles en milieu rural que tu dois stagner, pas du tout. Le besoin que je ressens aujourd'hui, c'est comment travailler un concept, ça, on ne te l'apprend pas. Il y a des concepts, en fait, je ne sais pas si je les travaille bien comme je le fais ou non.

C : ce sont plus les contenus qui te posent problèmes que la partie pédagogique ou animation d'une réunion, des choses comme cela ?

L : C'est sûr ! Je suis allée au cours de Limber sur la planification et j'essaie de le faire. Les inspecteurs nous conseillent aussi là-dessus et j'essaie de faire ce que disent les inspecteurs. Je pense que c'est bien de planifier ce que tu vas travailler et comment tu vas le travailler, avec quelles ressources. Moi, je dis toujours aux inspecteurs que je souhaite qu'ils ne critiquent parce que, comme ça, ça me fait progresser. Je ne prendrais pas mal qu'ils disent qu'il y a des choses que je ne fais pas bien, parce que ça me permettra d'apprendre. Je pense que c'est un peu ce qui manque dans le système de formation, c'est finalement comment travailler quelque chose. C'est en faisant que tu apprends. Même s'ils te donnent des idées, il faut que tu les expérimentes pour comprendre.

C : Depuis que tu travailles en école rurale, disons depuis 4 ans, est-ce que tu as déjà changé des choses dans ta manière de penser ton métier, dans ta manière de le faire ?

L : Oui, la manière de panifier par exemple, avant, je prévoyais un thème ou un concept par niveau. Maintenant, je ne fais plus comme ça : si je travaille par exemple sur le carré, je fais des activités pour chaque niveau, mais toutes sur le carré. Je peux le faire petit à petit parce qu'en travaillant, j'ai une vision de plus en plus générale. J'ai appris à faire des choses de plus en plus claires. J'ai aussi pris conscience en travaillant de ce dont tu dois tenir compte en milieu rural. Il y a des détails auxquels tu dois faire attention, des petites choses que tu apprends au jour le jour. : relever des mots spécifiques, des choses comme ça, pour permettre à chacun de s'améliorer.

C : Ces petits détails, ce sont des connaissances des spécificités du territoire ?

L : Oui

C : Et tu penses que tu le connais suffisamment maintenant pour pouvoir travailler ?

L : Non ! Je pense que tu dois l'étudier tout le temps, non ! Quand j'ai commencé ici, à « Cerro Colorado », je ne connaissais rien. J'ai commencé à étudier l'histoire du lieu, ce que font les gens, pourquoi ils travaillent dans telle ou telle activité, connaître un peu plus les familles, l'environnement. Mais je ne crois pas que ce soit suffisant, j'ai besoin d'en savoir beaucoup plus ! Cela se fait de jour en jour, je connais un peu mieux.

C : Est-ce que le fait que tu sois originaire de la campagne t'aide pour comprendre les territoires ruraux ?

L : Oui, je pense que oui, parce que d'abord, j'adore ça, j'en profite. Par exemple, quand on va en récré, je profite du paysage, je ressens une sensation de tranquillité. Et je pense que c'est important. Si ça ne te plaît pas, si tu te sens triste, ce sera difficile pour toi et pour les enfants. Moi, j'ai tellement de bons souvenirs à la campagne, j'ai tellement de plaisir à être là, je pense que je le transmets un peu aussi.

C : Est-ce qu'aujourd'hui, tu te sens appartenir au corps des enseignants, dans le sens d'un système central d'éducation, ou davantage à un groupe d'enseignants ruraux ou à une communauté rurale ?

L : Je te dirais que je ne sais pas. Je suis ici, ça me plaît mais si demain, j'ai un travail en ville, je le ferai avec plaisir aussi. J'aime cette tranquillité, ces valeurs de respect des enfants ruraux. Parce que c'est quand même un peu un « sacrifice » de faire le voyage tous les jours, mais je le fais avec plaisir parce que je sais que les enfants et la communauté m'attendent.

C : Est-ce que tu te sens prête, maintenant, à assumer seule une direction d'école rurale ?

L : Je ne suis pas très sûre de moi. Mais je pense qu'il faut que je le fasse, ça me manque de ne pas le faire, mais je ne me sens pas très sûre. Je suis toujours comme cela, je ne sais pas si je suis capable, j'hésite ! Mais si je dois le faire, je le ferai. Souvent, je regarde comment fait Patricia et je me dis qu'un jour, ça va m'arriver, mais je ne me sens vraiment pas sûre. Il faut que ça se passe maintenant et comme cela, je prendrai confiance. Je pense que je le ferai bien, j'ai toujours eu de bons contacts avec la communauté, dans tous les endroits où j'ai travaillé, avec les enfants aussi. Je crois que je sais écouter les gens et ça t'aide beaucoup à avoir de bonnes relations avec les gens et ces bonnes relations sont très importantes pour tout le monde, en particulier pour les enfants. Si tu as des problèmes avec la communauté, ça a beaucoup d'influence sur l'enfant.

Entretien Patricia

Directrice de l'école « cerro colorado »

Elle habite Trinidad et vient tous les jours avec sa fille en bus. Elle a environ 40 ans.

C : Est-ce que tu peux me raconter un peu ton histoire personnelle, quel type d'école tu as connue en tant qu'élève, pourquoi tu es devenue enseignante ?

P : J'ai grandi en ville, je suis allée dans une école urbaine, je voulais être avocate mais à cause de problèmes économiques, mes parents ne pouvaient pas m'envoyer à l'université à Montevideo, j'ai fait l'unique possibilité qu'il y avait à Flores, c'est le magisterio. Alors j'ai fait ce magisterio et j'ai adoré cette profession et j'y suis restée ! Je n'y suis pas allée par vocation mais ensuite, ça m'a plu. J'ai eu mon diplôme d'enseignante et ensuite j'avais le choix, ou bien de faire une année de plus pour la spécialisation en classe maternelle, ou bien de m'arrêter là. Je n'avais pas envie de travailler en classe maternelle, ça ne me plaît pas. Donc, comme je ne pouvais pas travailler parce qu'à cette époque, il n'y avait pas de postes, je suis partie travailler dans le département de San José, j'y suis restée trois ans et j'ai toujours travaillé en école rurale.

C : Tu ne connaissais pas le milieu rural avant de travailler en école rurale à San José ?

P : Non !

C : Comment s'est passée ta première expérience ?

P : Je suis arrivée dans une école rurale, très loin, je devais rester toute la semaine dans cette école, je n'étais jamais partie de la maison de mes parents ! C'était une toute petite école, j'étais toute seule, il n'y avait qu'un voisin près de l'école. Il n'y avait pas d'électricité, donc pas d'eau chaude, il fallait que tu te chauffes ton eau pour te laver ! Mon père était venu m'installer un système à kérosène pour chauffer l'eau, enfin, tout un tas de choses que je ne connaissais pas, mais cette expérience a été très précieuse. Le lundi, quand je revenais de Trinidad, là où le bus me laissait, il restait encore 17 km et comme je n'avais pas de moto, je le faisais à bicyclette.

C : Tu n'as pas eu de difficultés à t'adapter à cette nouvelle vie, à la structure en multi cours, à la culture rurale ?

P : A la culture rurale, non ! J'ai toujours aimé la campagne, je n'ai vraiment eu aucun problème pour m'adapter au milieu rural. Avec le multi cours si ! Tu ne sais pas comment organiser tous ces niveaux, que tous apprennent, travaillent, avec tous des niveaux

différents. Mais l'expérience, la pratique t'aident à y arriver. Cela fait 13 ans que je suis enseignante et j'ai toujours travaillé en rural.

C : Tu parles de la pratique, mais tu as rencontré quelqu'un pour t'aider dans cette pratique ou tu t'es débrouillée toute seule ?

P : J'ai appris avec d'autres collègues, on se réunissait et ensuite, on planifiait toutes les activités ensemble. Je suis allée à des conférences, à des cours.

C : A propos de la culture rurale, comment as-tu appris à travailler avec les familles, avec la communauté ? Tu savais de la formation qu'il fallait le faire ou bien c'est le milieu rural qui t'a montré qu'il fallait le faire ?

P : Je crois que c'est déjà ma manière d'être, je n'ai pas de difficultés dans les relations sociales. Que ce soit à l'école, ensuite avec les gens, j'ai toujours eu de bonnes relations, dans tous les différents endroits où je suis passée. Ce n'est pas le magisterio, ils ne te parlent pas de ça. Je crois que dans ma manière de travailler, je fais cela. Ensuite les gens disent : regarde, elle a fait ça, ils viennent en parler. Moi, je fais toujours des choses qui se voient à l'école. Si tu fais des choses, que l'argent de l'école ne s'accumule pas à la banque, les gens se rapprochent. Et puis, ils t'apportent des choses, ils collaborent, je crois que c'est ça l'objectif fondamental, ce à quoi tu veux arriver avec la communauté. Ici, j'ai peur parce que c'est un tout petit village, et dans ces petits villages, les gens savent tout, il y a des histoires. Moi, j'essaie de tenir l'école en dehors de toutes ces histoires de petit village. Il faut faire en sorte que les problèmes ne viennent pas à l'école, que les enfants ne se disputent pas entre eux. Tu fais les choses qui te concernent comme directrice et rien de plus.

C : Est-ce que tu penses que ça change les choses de ne pas habiter sur place ? Tu avais d'autres relations avec les gens quand tu habitais à l'école par rapport à maintenant où tu fais le voyage tous les jours ?

P : Dans cette école où j'habitais, il y avait vraiment très peu de familles, juste une famille voisine. Depuis, j'ai toujours fait le voyage. Je pense que oui, ça change les choses. Tu as plus de liens avec les mamans. Mais ici, nous faisons la classe ouverte, les parents viennent, je ne pense pas que c'est parce que tu vas aller boire un maté avec les voisins que ça va t'aider à ce que les parents viennent à l'école. Tous les gens disent ça, si tu restes à l'école, tu t'ouvres plus à la communauté. Je ne crois pas que ça marche comme ça. C'est ta manière d'être sur le temps où tu es à l'école, la relation que tu vas avoir avec les parents qui est

importante, plus que le fait que tu ailles rendre visite à tous les voisins. Les voisins savent que tu fais du travail pour l'école, que tu vas répondre quand ils ont besoin.

C : Est-ce que pendant la journée de classe, il y a des moments durant lesquels l'enfant peut parler de sa vie personnelle, où tu vas accueillir ses connaissances quotidiennes en classe ?

P : Nous faisons des activités qui sont en lien avec la vie personnelle des enfants. Nous allons visiter les élevages, les troupeaux, les exploitations agricoles, nous travaillons sur le travail des parents. J'ai fait la formation de la pédagogie solidaire. Cela t'ouvre un peu la tête, ça te montre que l'école rurale n'est pas toute seule, qu'il existe des petits groupes déjà formés auxquels l'école peut se joindre. Par exemple, ici, il y a une équipe de football des anciens, il y a un groupe qui s'occupe du salon commun du village MEVIR, il y a un groupe des mamans qui fait des ateliers d'artisanat, il y a un autre groupe de mamans qui s'occupe d'organiser des séances à la piscine pour les enfants : tous les lundis, nous allons à la piscine : c'est gratuit mais il faut payer le transport, donc, elles organisent des manifestations pour gagner de l'argent pour cela. Je pense que si tu fais des liens entre tout ça, que cette vie rentre dans ta salle de classe, je pense que ça aide l'enfant à se socialiser et qu'il continue à vivre sa vie dans la salle de classe.

C : Quels sont d'après toi, les besoins de ces enfants ruraux d'ici et quels sont les besoins de cette communauté, quel est le rôle de l'école ?

P : D'abord donner des connaissances, ça c'est sûr, mais il faut aussi faire le maximum pour que les enfants partent d'ici les mieux préparés possible pour poursuivre leurs études et ne pas être en échec ensuite. En ville, ils ont beaucoup de facilités, d'intervenants pour l'anglais, pour l'éducation physique, pas ici. Donc, au lycée, ils sont en échec en anglais, en éducation physique. Moi, je n'ai pas fait beaucoup d'anglais, mais j'essaie de leur transmettre le peu de connaissances que j'ai en anglais pour qu'ils aient une base. Et c'est pareil pour toutes les autres disciplines, que les enfants soient bien préparés. Et tu vois, depuis que je suis ici, aucun de mes élèves n'a été en échec au lycée. Aucun n'a abandonné, aucun ne s'est senti mal. Je crois que ça, c'est le rôle de l'école rurale pour les enfants et vis-à-vis des familles qui font beaucoup d'efforts pour que leurs enfants fassent des études. Ils paient le bus pour le lycée, ça a un coût. Et aussi, le rôle de l'école, c'est de s'ouvrir à la communauté. Ici, il y a des différences sociales entre les gens, il faut essayer de faire en sorte que les gens se connaissent un peu plus, que la communauté vienne à l'école, qu'ils jouent ensemble, par exemple et que les différences ne se voient pas. Et puis offrir un

maximum d'opportunités aux enfants : ici, nous avons un professeur de cyclisme, nous avons un professeur de portugais, l'année dernière, nous avons un professeur d'anglais également, nous essayons de donner le meilleur, pour qu'ils continuent leurs études. Parce que, s'ils ne continuent pas leurs études...

C : Justement, quelles sont tes ambitions pour les élèves, comment vois-tu leur avenir ? Ici, en ville ?

P : Je pense d'abord que leur avenir, c'est d'étudier. Etudier et devenir ingénieur agronome et revenir ici, étudier pour savoir conduire et s'occuper des machines, savoir faire de l'informatique, le principal, c'est étudier. Ensuite, souvent, ils ne restent pas en milieu rural parce que ceux qui restent ici, ce sont les ouvriers. Je crois que les enfants doivent chercher un autre chemin, peut-être travailler en milieu rural, mais pas comme ouvrier.

C : Tu penses que tu as un rôle de développement du milieu rural ?

P : Non ! Je pense qu'il faut former les enfants du mieux qu'on peut pour leur donner ensuite le plus de possibilités et les former comme citoyens, comme personnes responsables. Je crois que c'est ça, notre responsabilité.

C : Tu ne travailles pas pour le milieu rural d'ici, ce n'est pas ton projet ?

P : Si, quand même, avec la serre et avec la coopérative scolaire. Nous faisons intervenir les parents. Nous pensons que ça va servir à la communauté, ils vont voir comment ça fonctionne, ils vont voir comment on travaille, ils vont collaborer, c'est ce que j'ai pensé après la formation sur la pédagogie solidaire. Si ça peut changer un peu l'alimentation de la famille, on voudrait leur donner envie de faire un jardin potager, c'est l'objectif que nous avons avec ce projet d'éducation solidaire. Nous comptons sur l'aide de tous les parents, nous organisons des formations, ce sont souvent les parents qui expliquent des tas de choses et c'est aussi notre objectif : que les enfants voient que leurs parents ont aussi beaucoup de connaissances et qu'ils sont capables d'aider les enseignants. Ce sont eux qui nous aident à améliorer la production de notre serre. Ils sont nombreux à participer, ils font des choses ensemble sur la serre, pas tous, bien sûr, comme toujours ! Nous allons essayer de vendre les choses que nous récoltons dans la serre. Nous avons demandé de l'aide aux parents également pour fabriquer des « douceurs sucrées » ou des confitures, des choses que nous pouvons fabriquer avec les fruits.

C : Quel est réellement ton objectif : que les parents fassent un jardin à la maison pour améliorer l'alimentation ou développer une activité qui va générer de l'argent et peut-être un projet de développement économique ?

P : L'objectif n'est pas économique, c'est de développer une culture alimentaire différente. Ce n'est pas facile parce que les enfants n'aiment pas trop les légumes ! C'est un travail long, petit à petit, je vois que les gens sont intéressés.

C : En tant qu'enseignante rurale, quel est ton sentiment d'appartenance, plus au milieu rural ou plus au système éducatif ?

P : Je crois que je me définis comme une enseignante qui aide le milieu dans lequel elle travaille.

C : Demain, si tu vas travailler en milieu urbain par exemple, ce sera pareil ?

P : Non, le milieu urbain, ce n'est pas mon truc ! Moi, j'adore cette zone, j'adore ce milieu rural ! J'adore les gens, j'adore les enfants, je pense qu'ils sont différents du milieu urbain. En fait, je n'ai pas d'expérience du milieu urbain. J'ai fait une fois un remplacement quand j'étais à San José, je ne sais pas mais j'ai l'impression que je perdrais toute la relation que j'ai avec la communauté, je pense que les parents sont différents du milieu urbain. Je n'ai jamais pensé partir du milieu rural.

C : Ce qui te retient ici, c'est la qualité des relations que tu as avec les parents et avec les enfants.

P : Oui, c'est ça, c'est la qualité du lien que nous avons, le respect que nous avons les uns pour les autres, c'est ça.

C : Si tu repenses à toute ta vie professionnelle, entre le premier jour où tu es entrée dans une école rurale jusqu'à aujourd'hui, quels sont les changements que tu peux observer dans ta manière de travailler ou dans ta manière de penser ton métier ?

P : Je n'ai pas changé de valeurs, non, je ne le crois pas. J'ai amélioré ma façon de créer des relations : avec l'expérience, je sais mieux quand est-ce que je peux parler, quand est-ce que je ne le peux pas, quand est-ce qu'il vaut mieux mettre de la distance, quand est-ce qu'il vaut mieux attendre et voir comment les choses évoluent, ne pas prendre des décisions quand ce n'est pas le moment. Là-dessus, oui, j'ai progressé.

C : Quelles sont les valeurs personnelles qui te semblent très importantes ?

P : Le respect, laisser l'autre participer, communiquer, écouter l'opinion des autres parce qu'elle a aussi de la valeur. Dans la commission de développement par exemple, écouter

chacun, pas seulement le président parce qu'il est président. Je pense qu'ils sont tous égaux, le président est là pour signer les papiers, mais je pense qu'il faut faire fonctionner en groupe. Il n'y a pas de président, de directeur, non ! Il n'y a que des gens à égalité. Je n'ai jamais eu à imposer quelque chose. Je ne sais pas si c'est ma manière d'être ou le groupe, mais je n'ai pas à imposer une quelconque autorité. Nous travaillons tous pareils : si les parents organisent une fête pour gagner de l'argent, s'ils sont là, je suis là, je fais les mêmes heures qu'eux. S'il faut nettoyer, ranger le soir, j'y suis. Je m'en vais quand c'est fini, en même temps qu'eux. Je crois que ça a beaucoup d'importance dans notre fonctionnement. Si tu laisses les parents se débrouiller dans une fête, si tu ne viens qu'à la fête sans participer à tous les préparatifs, les parents ne le vivront pas bien.

C : C'est une manière de partage ?

P : En travaillant ensemble. Je ne suis plus directrice à ce moment là, s'il faut tenir le bar, je le fais, s'il faut servir un repas, je le fais aussi. Nous avons confiance les uns dans les autres et quand nous faisons ce type de fête, ce n'est pas forcément moi qui tient la caisse. C'est vraiment un groupe chouette.

C : Tu travailles dans la serre, dans le jardin : comment as-tu appris toutes ces connaissances ? Ce n'est pas ta culture familiale, si ?

P : Moi, j'ai appris à faire les activités de la campagne chez les parents d'élèves, surtout quand je vivais à l'école à San José. J'apprends à faire tout ce qu'il y a à faire dans un jardin, à m'occuper des moutons, à traire, toutes ces choses. Pour le jardin, mes grands parents en avaient un et je les ai toujours aidés à le faire. Avec les livres aussi, j'ai appris beaucoup de choses, en demandant aux uns, aux autres, aux parents qui viennent. Nous avons aussi demandé de l'aide à un technicien agricole, pour semer, qu'est-ce qui va avec quoi.

C : Cela te plaît ?

P : Oui, j'adore ça !

C : Mais tu ne voudrais pas vivre à la campagne, avoir ton propre jardin ?

P : Cela me plairait si j'étais seule, mais pour ma fille aînée non, parce que, pour ses études, ce serait beaucoup plus compliqué. C'est beaucoup mieux pour elle d'être en ville, je peux l'aider tous les jours, nous sommes ensemble. C'est pour ça que je ne viendrais pas vivre ici, en milieu rural.

C : Pour la jeunesse du milieu rural, tu penses que c'est un inconvénient de vivre ici ? Ils te semblent désavantagés pour leur poursuite d'études ?

P : Aujourd'hui, les choses s'améliorent. Il y a des professeurs qui viennent dans les villages, comme le professeur d'anglais qui vient ici, dans notre village. Mais cela n'a pas lieu dans toutes les zones rurales. Ici, c'est un village, il y a du monde, nous sommes à 25 km de Trinidad et le département fait beaucoup d'efforts pour aider cette zone et pour la jeunesse : tu vois, ils ont fait cette piscine climatisée à Trinidad et elle est gratuite pour les enfants d'ici. Mais il y a des zones isolées où les jeunes n'ont pas les mêmes opportunités.

C : Comment vois-tu l'avenir du milieu rural ?

P : En ce moment, le milieu rural se dépeuple beaucoup. Beaucoup de gens ruraux partent en ville, il faudrait du travail pour qu'ils restent mais il n'y a pas beaucoup de possibilités de travail. Seulement ouvrier agricole, dans les grandes cultures ou dans les élevages, sinon, il n'y a rien. Je ne sais pas ce qu'il pourrait y avoir d'autres.

C : Est-ce qu'il y a une volonté des paysans de revendiquer de la terre, à s'organiser pour rester là en développant d'autres activités ?

P : C'est sûr que c'est la seule manière de se développer, de former des petits groupes, de s'organiser, de faire des coopératives pour sortir de l'ancienne organisation. C'est ce qui s'est passé pour le village MEVIR : c'est une coopérative d'habitation pour que chacun ait une maison à lui et en bon état. Ils pourraient faire des coopératives, acheter en commun des machines dont ils auraient besoin, plutôt que de faire venir une entreprise qui fait payer cher les heures de machines. S'ils ne se groupent pas, seuls, ce sera difficile. C'est quelque chose que l'école peut apporter, cette habitude de collaborer, de former des petits groupes de travail. C'est sûr qu'ensemble, ils pourraient faire beaucoup de choses !

C : Tu penses à cela quand tu travailles avec les enfants, quand tu fais des ateliers pour qu'ils s'organisent en groupe, comme je l'ai vu ce matin ?

P : Oui, toujours ! Ils sont toujours en groupe, du même âge ou au contraire d'âges différents pour que les plus grands enseignent aux plus petits. C'est quelque chose qui se passe beaucoup quand ils travaillent avec la XO, il y en a un qui ne sait pas faire telle ou telle chose, un autre qui sait qui n'est pas forcément plus grand d'ailleurs ! Il faut qu'ils s'entraident, parce que moi, avec 20 enfants, je ne peux pas aider tout le monde, c'est très difficile. Ils sont habitués à travailler en groupe à s'organiser et à se respecter. Je crois que ça contribue à ce qu'ils viennent contents à l'école.

C : Quand tu travailles, tu penses au développement de l'enfant ou au développement du territoire ?

P : A l'enfant ! Mais je suis consciente que je travaille aussi pour l'avenir du milieu rural. Enfin, ce n'est pas facile ! Pour les enfants, on voit ce qu'on fait, pour le milieu, c'est plus difficile, on ne sait pas tellement ce qu'on fait et ce qu'on va obtenir. Mais au moins, j'essaie !

Grille d'analyse des entretiens

Représentations du milieu rural et de l'école rurale avant la prise de fonction

Monde rural réduit à un espace naturel	<i>On voulait de la montagne mais pas trop, on a cherché sur Internet et on a trouvé la maison qui nous plaisait. On voulait une région verte, avec de l'eau, mais pas de hautes montagnes. (D., Ardèche)</i>
Milieu fermé culturellement qui a besoin qu'on l'ouvre	<i>Ce qu'il faut ici, les enfants, c'est les sortir un peu de leur trou ! (N., Ardèche)</i>
Référence à des auteurs importants, à des récits	<i>J'ai lu un livre, sur une institutrice pendant la guerre civile, en école rurale, qui allait dans différents villages, je me suis dit : ça, c'est pour moi ! (G., Cerdagne)</i>
Rêve de santé, de liberté et de tranquillité	<i>A l'époque, on recherchait un territoire isolé, avec tous les fantasmes qui vont avec, c'est-à-dire un univers avec davantage de souplesse, davantage de liberté ! (E., Ardèche)</i>
Enseignant rural, agent de développement	<i>J'avais cette représentation de l'institut rural, de l'enseignant acteur du territoire. (E., Ardèche)</i>
Idéalisation du multi-cours	<i>J'en avais plutôt une vision positive dans le sens où, le fait qu'il y ait plusieurs niveaux, ça permet à certains enfants, enfin aux enseignants de moduler, on peut leur donner un travail de CM1, même s'ils sont en CM2. Les grands peuvent aider les plus petits. Moi, j'avais une idée comme ça, de partage ! Les enfants des petits niveaux peuvent entendre ce qui se passe dans les grands niveaux, je trouvais que c'était bien de travailler sur la coopération, de travailler sur l'aide aux autres, voilà, c'était ça. (D., Ardèche)</i>
Idéalisation de l'école rurale	<i>Si, je me souviens, il y avait une amie de ma mère qui était enseignante rurale. Elle racontait des histoires sur son école rurale. Elle racontait qu'elle allait à l'école à cheval, je crois que des choses comme cela, inconsciemment m'ont beaucoup influencée. Dans mon imagination s'est construite une image d'une sorte d'école idéale, une vision un peu</i>

	<i>romantique de penser que l'école pourrait accomplir une fonction très importante. (A., Flores)</i>
Ecole et public plus facile qu'en ville	<i>Je ne voulais pas les grandes villes où il y a beaucoup d'immigration. J'ai aidé des enfants immigrants, c'était très pénible, ce travail, il y avait beaucoup de maghrébins, beaucoup de gitans, la majorité pensait que ça ne servait à rien d'étudier, ils voulaient étudier pour qu'on ne les renvoie pas chez eux, ils n'étaient intéressés par rien. J'ai pensé : non, pas les grandes villes. (M., Cerdagne)</i>

La rencontre avec l'école rurale et son environnement

Rencontre avec l'espace géographique	<i>Pour moi, c'est le cadre de vie idéal ! c'est beau tout le temps, le trajet pour venir travailler, c'est magnifique tous les matins, ça change de couleurs tous les jours. (N., Ardèche)</i>
Rencontre avec la culture locale : mauvaise surprise	<i>La culture, je l'ai rencontré en vivant ici et ça, ça a été un choc : c'est-à-dire, dans les villages, la manière d'être très fermé. (G., Cerdagne)</i>
Rencontre avec la culture locale : bonne surprise	<i>Les gens de la campagne sont très solidaires, c'est une des valeurs des plus importantes que j'ai vue en milieu rural. Je pense aussi à des valeurs d'égalité. Les gens se considèrent tous égaux, ils ne font pas de distinction de race, de sexe, c'est aussi une valeur importante. Et puis aussi, la valeur du travail. (C., Flores)</i>
Rencontre avec les conditions matérielles de l'école	<i>Dans cette école, la couleur des murs était tellement sombre, que j'ai perdu courage et j'ai souffert de dépression. Tout était en désordre et je ne pouvais pas m'adapter professionnellement dans ce désordre. (M., Chiloé)</i>
Rencontre avec l'histoire de l'école	<i>Je suis arrivé dans une école dans laquelle il y avait déjà une tradition de relations. Cette relation, on la fabrique petit à petit en partant sur un terrain qui n'est pas neutre. Par exemple, dans cette école, il y avait une tradition de tutoiement avec les parents d'élèves. Ce n'est pas trop ma tasse de thé ! Je m'y suis mis sans problème, si j'avais pu choisir, ça ne se serait pas forcément passé comme ça. (E., Ardèche)</i>

Rencontre avec les enfants : spécificités positives de l'enfant rural	<i>Les enfants sont carrés, structurés, curieux, avec un relationnel super simple. Ils respectent beaucoup la tradition, la famille, le travail familial, ils aiment parler du travail de chez eux, tout cela, ils connaissent bien ce que font les parents, les grands parents, ils respectent beaucoup de travail de leurs parents. (M., Flores)</i>
Regard négatif : Pauvreté culturelle de l'enfant rural liée au territoire	<i>C'est un peu dommage, justement, qu'ils soient toujours restés là ! C'est très enclavé. Ce sont des gens qui ne partent pas en vacances, qui ne sortent pas. Je me suis rendue compte récemment que dans ma classe, j'en avais peut-être deux ou trois qui étaient allés dans un cinéma. Je pensais qu'ils sortaient quand même un tout petit peu ! Et puis, les vacances, n'en parlons pas. Je savais bien qu'en vacances, ils ne partaient pas. Mais même pas sur une sortie d'un jour ! c'est dommage pour leur imaginaire, pour toutes les références que ça peut t'apporter, pour le vocabulaire. (D., Ardèche)</i>
Regard positif sur les capacités de l'enfant rural	<i>Je me suis rendue compte qu'ils avaient un niveau très supérieur à celui que je pensais. Quand j'ai vu aussi qu'ils étaient si intelligents ! (A.-M., Chiloé)</i>
Regard négatif sur les capacités de l'enfant rural	<i>Les enfants, ce n'est pas des lumières, ils vont reprendre la propriété de papa, voilà! (N., Ardèche)</i>
Rencontre avec les enfants : pas de spécificités de l'enfant rural	<i>Non, je ne vois rien de particulier, ce sont les mêmes que les autres. (D., Ardèche)</i>
Accueil favorable des parents	<i>Les gens sont très respectueux, pas seulement avec le professeur, mais aussi entre eux. Les gens étaient très gentils, ils m'apportaient tout le temps des sacs de châtaignes, de pignons, des fruits... les gens étaient très affectueux. (J., Araucania)</i>

A priori négatif des parents	<i>L'année dernière, quand j'avais remplacé, je m'étais vraiment mise très en colère, il y eu un gros clash à la mairie, j'ai serré la vis. Donc, il y a des enfants qui ont dit : « la maîtresse, la remplaçante, elle n'a pas été gentille ». Et ici, ça part très vite. Donc au début de l'année, quand ils ont su que c'était moi qui étais nommée, ils ont dit : « C'est la méchante ! On ne veut pas d'elle, ils sont allés à la mairie faire un scandale, en disant qu'ils ne voulaient pas de moi ». (N., Ardèche)</i>
Ruptures positives avec les représentations	<i>Les gens ne sont pas si sauvages, ils ne sont pas comme le disent les gens de la ville à propos des paysans. Ils ne sont pas comme on les imagine, ils ne sont pas non plus ignorants, ils me surprennent souvent. Ce sont des gens qui se taisent, qui sont très réservés, mais s'ils acceptent de parler, que tu parles de sujets qui les intéressent, alors, tu es étonnée de tout ce qu'ils savent, de la manière dont ils pensent. (C., Araucania)</i>
Ruptures négatives : déception	<i>Quand je suis venue ici, je me suis rendue compte qu'il y avait plein de choses qui n'étaient pas aussi jolies qu'il me paraissait. (E., Ardèche)</i>
Les sentiments positifs : impression favorable	<i>J'y suis allé et bien loin de me sentir mal, ça s'est super bien passé, ça m'a beaucoup plu, j'ai été enchanté. (J., Araucania)</i>
Les sentiments négatifs : isolement, rejet, dépression	<i>C'est un défi énorme. Au début, j'ai été très déprimé, je me suis senti très seul, dans l'école d'avant il y avait les collègues, les chefs, le directeur, l'auxiliaire, la bibliothécaire ! Et ici, je me suis senti tellement seul, sans pouvoir demander de l'aide à personne ! La maison du professeur était toute délabrée... Tout était difficile, la vie et aussi mes premières expériences, je pleurais tous les soirs, ma famille me manquait, je manquais de tout. Etre seul la nuit, ça a été tellement difficile. (J., Araucania)</i>

Les difficultés

Difficultés à gérer le multi-cours	<p><i>Pendant une semaine si, j'ai paniqué, j'ai dit : tous ces enfants avec tous ces niveaux, ces niveaux différents ! (D., Ardèche)</i></p> <p><i>Pendant toute une année, j'ai essayé et je dois dire que non, je n'ai pas réussi à faire fonctionner la classe, non ! Je ne sais pas si les élèves ont appris quelque chose, je ne crois pas. (F., Araucania)</i></p>
Difficultés à réaliser le programme	<p><i>D'abord, j'ai commencé comme tout le monde n'est-ce pas, en travaillant chaque contenu pour chaque niveau, donc, j'ai fini l'année et je n'avais pas fait la moitié du programme ! C'était impossible. (S., Flores)</i></p>
Difficultés à adopter d'autres méthodes	<p><i>Ça me plaît de travailler comme cela, avec un projet, sans livres. Mais je crois que je me sens perdue, je suis tirée d'un côté et de l'autre. J'ai l'impression de ne pas tout faire, je ne suis pas sûre. (E., Cerdagne)</i></p>
Difficultés à aider un enfant, une famille en difficulté : manque d'aide	<p><i>On se retrouve avec des familles qui ont des situations compliquées, des grandes difficultés sociales et sans réseau, c'est-à-dire, pas de psychologue scolaire, pas de maître E, pas de maître G ! Déjà, au niveau scolaire, c'est énorme, avec des services sociaux qui se déplacent peu jusqu'ici, médecin PMI qui n'est pas venue alors qu'elle savait que j'avais besoin d'elle... Oui cette année, deux signalements ... voilà, ça c'est le plus dur pour moi. C'est vraiment quelque chose de très très difficile ! (N., Ardèche)</i></p>
Difficultés devant les responsabilités de direction	<p><i>Je ne savais pas trop non plus parce que, en fait, comme on est seul, on fait la direction, on est enseignant donc on a la classe, on s'occupe du personnel et finalement, on s'occupe des parents aussi, alors quelle est notre place ? J'ai des fonctions de direction mais je n'ai eu aucune formation, donc je prends plein de responsabilités mais je n'ai aucune idée... au niveau loi, je suis sensée me renseigner mais on ne nous pas du tout formé à ça. (M., Ardèche)</i></p>
Difficultés devant la multiplicité des tâches	<p><i>Quand tu travailles en classe unique, tu es bien tranquille, mais tu as toute la classe, tous les cours, le travail de direction, tout ce qui est organisation de fêtes pour gagner de l'argent, tout ce qui concerne la cantine, organiser les repas, le service... (L., Flores)</i></p>

Difficultés de travailler avec une autre culture	<i>Quand j'ai commencé, j'ai rencontré plein d'obstacles, c'était difficile, je venais de la ville, entre la ville et la campagne, on n'a pas le même vocabulaire et tous ces codes implicites, j'ai mis du temps et j'ai eu du mal à les comprendre. (I., Cerdagne)</i>
Difficultés à « délimiter » son territoire	<i>Au début, j'ai trouvé cela difficile, cette présence des parents. Je pensais que c'était un peu dangereux parce que je pensais qu'ils venaient pour voir. (M., Cerdagne)</i>
Difficultés par l'inadaptation de la formation initiale	<i>La première chose dont je me suis rendue compte, c'est que tout ce que j'avais étudié ne me servait à rien, ne m'aidait pas à travailler. Je ne savais pas m'organiser, planifier de manière efficace, je ne savais pas utiliser les livres de classe ! Ce qu'on m'avait enseigné n'avait rien à voir avec la réalité du métier, avec la pratique. (C., Araucania)</i>
Difficultés par la quantité de travail	<i>La première année, là, je n'exagère vraiment pas, je pense que j'ai fait... J'ai dû faire à peu près 70 h de travail par semaine, et je n'ai pas pris de vacances avant les vacances de pâques où j'ai pris trois jours. Et même en juillet, je n'ai pas réussi à lâcher. (E., Ardèche)</i>
Sentiment de solitude : manque d'équipe, manque de soutien	<i>Au quotidien, on n'est quedeux². Ici, le fait d'avoir un souci avec un enfant, de ne pas pouvoir réunir vite une équipe, en discuter, à deux, sans personne qui vient, ça manque. C'est vraiment dommage. On se sent vraiment... un peu seul. (D., Ardèche)</i>
Place des parents à l'école : devoir s'expliquer devant les parents	<i>Il a fallu, pas m'imposer, mais m'expliquer. Vous voyez, par exemple sur le système que j'utilise, les points : tous les parents ne comprenaient pas. Là, il a fallu que j'explique (D., Ardèche)</i>
Manque de regard extérieur	<i>C'est embêtant, c'est un problème ça, au niveau de la classe rurale, c'est que tu n'as pas de retours. Il me manque le retour d'un regard extérieur. J'ai besoin de savoir si ce que je fais, je suis dans le bon, je n'en sais rien. (D., Ardèche)</i>

« Apprendre » le territoire

Pour se repérer, savoir où on est	<i>Je demandais aux parents le nom des chemins, tout ça, pour pouvoir me repérer un peu. J'ai demandé à l'inspection une carte avec les écoles rurales et comme ça, j'ai pu un peu savoir où j'étais, où étaient les autres ! (A., Flores)</i>
Pour en comprendre les enjeux et problématiques	<i>J'ai cherché à comprendre la problématique spécifique de cet endroit. (A., Flores)</i>
Pour travailler dans cette école, avec les enfants	<i>Tu dois d'abord voir où tu es, l'environnement que tu as, les familles que tu as, pour chaque élève, tu connais la famille, chaque famille est différente et tu dois en tenir compte pour chaque enfant. (F., Araucania)</i>
Pour garder sa place d'enseignant	<i>Je suis allée vite acheter un livre, je me suis dit : Il ne faut pas que je sois complètement ridicule non plus, complètement niaise et ne rien savoir ! Il y a aussi un peu d'orgueil ! Je suis la maîtresse quand même ! (D., Ardèche)</i>
Pour travailler en classe avec le territoire	<i>Mon objectif était de connaître certaines choses objectives du village pour pouvoir ensuite faire un travail avec les élèves. Il fallait les aider à connaître ce territoire et moi, j'avais besoin de le découvrir, de le comprendre. Et pour l'école, c'était très riche comme ressource didactique. (A., Flores)</i>
Apprendre des collègues	<i>On a un collègue, il s'y connaît bien et un jour, on a fait une sortie, il nous a expliqué, j'ai appris avec lui et franchement, je ne regretterai pas cette année que j'ai passée ici. (D., Ardèche)</i>
Apprendre des parents, des voisins, des personnels de l'école, des habitants	<i>Tu vas à l'office de tourisme, à la mairie, et tu parles dans le village, tu vas au bar, tu vas à la boulangerie, tu t'informes auprès des gens du village. S'ils ne savent pas, ils te diront où chercher. (J., Cerdagne)</i>
Apprendre des élèves	<i>Ils me parlaient des montagnes, des arbres, alors j'ai dit : allons-y, je vais découvrir les montagnes avec vous. Et nous sommes sortis, nous avons vu des arbres et les enfants ont commencé à me dire leur nom : celui-là s'appelle XXX, celui-là YYY. Moi, je leur ai demandé : comment vous les</i>

	<i>reconnaissez ? Ils m'ont expliqué : celui-là a l'écorce comme ça, l'autre a les feuilles comme ça... celui-là est plus blanc, celui-là plus brun... j'ai vraiment appris avec eux, grâce à eux. (A.M., Chiloé)</i>
Apprendre des savoirs savants avec des experts locaux, dans les livres	<i>J'ai acheté ça (un livre sur la rivière) et je lis, histoire d'en savoir quand même un peu plus qu'eux ! (D., Ardèche)</i>
Apprendre en faisant des projets avec les élèves	<i>Le projet sert aussi pour moi, pour découvrir plus de choses. Chacun à son niveau, les élèves apprennent et moi aussi ! Je crois que l'on apprend toujours ! (A.-L., Ardèche)</i>
Plaisir à apprendre le territoire	<i>Moi, je suis contente d'apprendre ! Au maire, je lui ai dit : « C'est du bonheur pour moi, tout ce que tu m'apportes parce que j'apprends plein de choses ! » (D., Ardèche)</i>
Regarder le territoire en termes de richesses	<i>Ici, il faut savoir tirer parti des richesses naturelles. Mais, la richesse, ce sont aussi les gens du village. (I., Cerdagne)</i>
Regarder le territoire en termes de manques	<i>Ils n'ont pas des conditions de vie dignes. Ils n'ont pas d'ambitions pour leurs enfants, ça arrive qu'ils ne terminent pas le collège et qu'ils restent là. Pratiquement, nous n'avons pas d'université dans notre province et payer des études dans une autre province, ça coute très cher aux parents, c'est pour cela qu'il y a beaucoup d'enfants qui ne vont pas à l'université (M., Chiloé)</i>
Regarder le territoire comme un territoire sans avenir	<i>La plupart de mes élèves deviennent des professionnels, des techniciens, des professeurs, des ingénieurs, des vétérinaires, mais ils ne reviennent pas vivre ici, parce qu'avec la terre qu'il y a ici, personne ne peut vivre. (F., Araucania)</i>
Regarder le territoire comme un territoire d'avenir	<i>Les mamans ce matin, elles disent qu'il faut partir, que les enfants doivent aller en ville... cependant, moi, je crois que l'avenir, non seulement de notre zone mais de tout notre pays, dépend de la campagne parce que nous sommes un pays rural, un pays d'agriculteurs et d'éleveurs. (C., Flores)</i>
Nier l'importance d'apprendre le territoire par rapport à l'exercice de la profession	<i>Je n'ai pas senti de différences culturelles... Quand on discute avec les parents, on parle des enfants, mais je n'ai pas senti de différences... les rapports que j'entretiens avec les parents, ça reste autour des enfants. (D., Ardèche)</i>

S'intégrer personnellement et professionnellement dans le territoire

<p>Faire partie du territoire personnellement : se territorialiser</p>	<p><i>A la fin de la semaine, au début, je retournais à la maison de mes parents, j'étais très jeune, et puis petit à petit, je suis resté en fin de semaine, je suis rentré de moins en moins, parce que je faisais ma vie à la campagne avec les gens de là, jouant au football ! Quand tu travailles dans l'école rurale, petit à petit, se construit une sorte d'appartenance au territoire. Cela se fait de jour en jour, d'année en année (J., Araucania)</i></p>
<p>Tenir une distance professionnelle</p>	<p><i>Si tu as des affinités avec une famille, ensuite, tu ne peux pas être juste. C'est compliqué, quand tu vis dans une communauté, tu peux faire ce que tu veux de ta vie mais toute la communauté regarde comment tu vis, à qui tu parles... Alors, à la fin, j'ai renoncé à l'amitié, je reste chez moi, parce que sinon, ça coûtera aux enfants. A la fin, tu ne vas avec personne. (J., Araucania)</i></p>
<p>Etre enseignant dans le territoire</p>	<p><i>Tu es l'enseignant à 6h, à 7h, quand tu vas faire tes courses, quand tu rencontres une famille le weekend, tu es l'institut, tu es l'institut toute la semaine. Si ça ne te plaît pas de rencontrer tes élèves le weekend, si ça ne te plaît pas de parler de l'école avec des parents sur ton temps libre, tu dois savoir que ça se passe comme cela et si ça ne te plaît pas, il faut changer de lieu. (J., Cerdagne)</i></p>
<p>Plaisir dans les relations humaines</p>	<p><i>Dans cette première école rurale où je suis allée, l'école était vraiment le centre du lieu. Les familles venaient là en réunion, ou pour discuter, c'était un lieu de rencontre et ça, ça m'a beaucoup plu. (L., Flores)</i></p>
<p>Choisir de se positionner hors du territoire</p>	<p><i>J'essaie de rester la maîtresse et puis voilà. (D., Ardèche)</i></p>

Rapport école / territoire

Ecole comme élément du territoire	<i>Je savais que l'école rurale était comme « la cellule principale », le centre de la communauté. (C., Flores)</i>
Ecole ouverte au territoire sous contrôle de l'enseignant	<i>Elle est ouverte si tu viens aider, participer, il n'y a aucun problème. Mais je ne suis pas d'accord si quelqu'un du village vient, se mêle de tout, et vient critiquer : là, je ne suis pas ouverte ! (I., Cerdagne)</i>
Ecole « hors territoire »	<i>Les gens ne viennent pas, je ne le leur propose pas de toutes façons, ça ne m'intéresse pas du tout. (J.C., Araucania)</i>

Rapports aux parents dans l'exercice de la profession

Besoin de leur protection, de leur sollicitude, de leur soutien face à la solitude	<i>Les gens de la campagne, ils sont toujours soucieux que l'enseignant soit bien ! Qu'il se sente bien. Ils sont prêts à te donner ce qu'ils ont, pour que tu te sentes bien. (S., Flores)</i>
Besoin de leur confiance	<i>Les parents, ils me font complètement confiance, au niveau des apprentissages, il n'y a aucune remise en cause, au contraire. (M., Ardèche)</i>
Relation conviviale avec les parents	<i>Les parents sont très accueillants, au début, il fallait qu'ils voient comment j'étais, mais maintenant, ils sont très contents. On mange, on danse ensemble. (I., Cerdagne)</i>
Stratégies d'évitement de conflits	<i>Moi, j'arrête, je n'ai pas envie de m'engueuler avec elle, elle n'est pas facile, des fois, elle te tombe dessus, tu ne sais pas pourquoi... Donc, à partir de là, je ne discute plus, j'essaie de l'éviter. (D., Ardèche)</i>
Connaissance intime de la vie familiale : aller dans les maisons	<i>Une des choses que je considère comme une des choses élémentaires à faire, c'est d'aller visiter les maisons des enfants. (M., Chiloé)</i>
Chacun son territoire	<i>Il y a quand même un respect mutuel qui est établi, nos territoires sont bien marqués géographiquement, il y a des barrières qui ne sont pas passées, il y a un portail de l'école qui existe. (E., Ardèche)</i>
Collaboration dans la pratique pédagogique en acceptant une forme de « contrôle » des parents : notion de communauté éducative	<i>C'est vrai que, quand je fais les réunions de parents, on parle pédagogie, on parle du tenant et des aboutissants du projet, des étapes, de ce que ça va faire travailler, de pourquoi je le fais. Pour moi, l'école, ça devrait être ça, un lieu de vie avec les parents. (M.P., Ardèche)</i>
Parents uniquement dans leur rôle de parents	<i>Ça ne me plairait pas trop qu'il y ait un des parents d'élèves qui vienne participer à l'univers de l'école, de l'apprentissage plus que les autres (E., Ardèche)</i>
Reconnaissance, confiance des parents comme auto-évaluation	<i>Aujourd'hui, les parents sont mes anciens élèves, ils mettent leurs enfants dans cette école, et c'est un bon signe pour moi. Ça veut dire que ce que j'ai fait avant n'était pas si mal. C'est très important, ce que les parents peuvent dire, ce qu'ils valorisent, c'est très important. Pour moi, ça a beaucoup plus de valeur que ce que</i>

	<i>pourrait dire une autorité, ou une évaluation qui viendrait d'ailleurs.</i> (I., Chiloé)
Les parents hors de l'école : rejet mutuel	<i>Ils ne m'apportent rien, ni comme communauté, ni comme parents, ils ne viennent jamais, rien, ils n'apportent rien.</i> (J.C., Araucania)

Rôle social avec la communauté villageoise

Comme une fonction implicite, qui s'impose sans qu'on en parle	<i>On a quand même un petit côté d'assistante sociale du coin... Dans un village rural, on donne des béquilles à des personnes qui des fois, ne peuvent pas trop s'en sortir avec des papiers, des orientations pour leurs gamins quand ils sont plus grands, ou des choses comme ça.</i> (M., Ardèche)
Comme une fonction explicite supplémentaire à la fonction d'enseignant	<i>Pour moi, c'est différent de penser la classe ou de penser l'école. Il y a des choses qui sont liées à l'école et qui ne le sont pas forcément avec la classe.</i> (A., Flores)
Comme une fonction intégrée au métier	<i>Ma vocation de servir, d'être au service de l'éducation et de la communauté, c'est une vision de l'humanité, une relation de personne à personne.</i> (R., Chiloé)
Comme un choix personnel qui n'a rien à voir avec le métier	<i>Le rôle du professeur rural, c'est dans son école avec ses élèves. Je le fais parce que ça me plaît, pas du tout comme une obligation professionnelle !</i> (C., Araucania)
Comme une fonction plus motivante que l'enseignement	<i>En fait, ce qui m'a attiré ainsi, à l'école rurale, c'est la relation avec la communauté, c'est le lien social. Ce qui me paraissait très important, c'est bien le rôle social de l'école rurale.</i> (A., Flores)
Comme une nécessité pour l'école	<i>L'école repose sur le bon fonctionnement de la communauté. Un enseignant ne fait pas fonctionner l'école tout seul. Et si l'école fonctionne bien, c'est toute la communauté qui en tirera des avantages. Je ne cherche pas à travailler avec la communauté pour elle, c'est pour l'école que je le fais.</i> (L., Flores)
Comme quelque chose qu'on a fait avant mais plus maintenant	<i>Les premières années où j'ai travaillé ici, je faisais beaucoup de choses avec les gens du secteur. Aujourd'hui, ils n'ont pas les mêmes besoins, ils sont plus autonomes. les gens ont les aides indigènes du gouvernement. Ils font leurs projets sans moi maintenant. Moi, si on me demande de l'aide, j'aide, sinon, je n'aide pas. Petit à petit, je suis de plus en plus à l'intérieur de l'école et de moins en moins à l'extérieur, avec la communauté.</i> (F.,

	<i>Araucania)</i>
Créer du lien social, intergénérationnel	<i>A l'école quand on fête le « jour des mères », le combat naval d'Iquique, on récite des poésies, on raconte des histoires, on fait des petites scènes de théâtre. Ce sont des moments où on invite toute la communauté en particulier tous les grands parents. Ils aiment bien voir comment est l'école aujourd'hui, ils racontent aux enfants comment était l'école de leur temps. (A.M., Chiloé)</i>
Aider à la « parentalité »	<i>Ils viennent pour une peine, pour un doute vis-à-vis de leurs enfants, ils viennent simplement en disant : « Qu'est-ce que vous en pensez, professeur ? » Ils viennent chercher mon avis aussi en tant que mère, en tant que femme. (I., Chiloé)</i>
Ecoute des besoins de la communauté dans une posture professionnelle	<i>Pour être professeur rural, il faut être ouvert, à recevoir ce que la communauté me donne et à ce que la communauté demande. Si un parent vient me voir et me dit : j'ai besoin de ceci ou cela, je dois l'écouter et le comprendre, et voir que ce besoin est à ce moment-là. Tu ne peux pas te limiter à transmettre des contenus et pas plus. C'est le chemin du professeur rural, être ouvert à tous les moments. (M., Araucania)</i>
Faire des propositions d'action à la communauté en tant qu'enseignante	<i>Nous pensons que ça va servir à la communauté, ils vont voir comment ça fonctionne, ils vont voir comment on travaille, ils vont collaborer. Si ça peut changer un peu l'alimentation de la famille, on voudrait leur donner envie de faire un jardin potager, c'est notre objectif. (P., Flores)</i>
Refus du rôle social	<i>Je ne crois pas que ce soit le rôle du professeur rural. Quand je suis arrivé, les gens ont cru que j'allais devenir président de l'association de voisins, que j'allais m'impliquer dans la vie, Mais moi, je n'ai pas fait cela. Je leur ai dit que je n'étais pas là pour ça. (J.C., Araucania)</i>

Relations entre enseignants et avec d'autres partenaires

Apprendre le métier entre les collègues	<i>J'ai appris avec les gens, les enseignants qui étaient déjà à l'école, ils m'ont montré : cette année là, c'était parfait, je me suis dit, c'est mon truc, être maître en école rurale. (J., Cerdagne)</i>
Vision positive d'une autre équipe : le travail en réseau mais chacun dans son école :	<i>Travailler avec M., c'est un plaisir. Mais on a quand même notre distance et cet équilibre, il est vraiment très bien. On n'a pas les mêmes écoles mais on travaille quand même ensemble. (E., Ardèche)</i>
Vision contraignante d'une autre équipe : le travail en réseau mais chacun dans son école	<i>Tu ne peux pas faire ce que tu veux. Il y a une « ligne » pédagogique et une méthodologie de la ZER. Tu dois la suivre. Si on se réunit et qu'on décide de faire des choses, tu ne peux pas venir là et ne pas la faire. (A., Cerdagne)</i>
Vision inutile d'une autre équipe	<i>Franchement, les réunions du microcentro ne servent absolument à rien. Tu as vu que quelqu'un proposait une pratique pédagogique, qu'on en discutait, tu as vu ça ? Non, il n'y en a pas. Moi, je préférerais être chez moi à préparer, à faire des planifications, ce serait beaucoup plus productif. (J.C., Araucania)</i>
Equipe élargie avec des « non enseignants »	<i>Il me semblait très riche d'avoir des relations avec des personnes qui n'étaient pas enseignants, qui ne venaient pas de la même institution. J'ai toujours pensé que c'était très enrichissant de sortir de l'environnement des enseignants. (A., Flores)</i>
Critique de la corporation enseignante : sentiment d'être « autrement »	<i>Je ne partage pas beaucoup de choses, je me sens assez loin... je suis toujours déçue quand je vais en groupe scolaire, c'est malheureux vous savez, des discussions de cantine, moi ça me choque. (M.P., Ardèche)</i>

Rapport à l'institution

Souplesse avec les règles	<i>Souplesse totale ! C'est évident ! Prendre un gamin dans la voiture parce qu'il y a eu un problème dans la famille, je le fais sans arrêt ! (E., Ardèche) Il n'y avait plus de récréations placées, c'était quand ils voulaient prendre une pause, ils pouvaient sortir une dizaine de minutes. Après, il fallait qu'il rentre. (M.P., Ardèche)</i>
Strict respect des règles	<i>Je fais exactement la même chose qu'en école urbaine. Je respecte les horaires, je travaille avec les livres, je suis strict sur les horaires. (J.C., Araucania)</i>
Intérêt de la formation continue	<i>Je dis que j'ai commencé à évoluer dans mon métier, à voir les choses autrement, quand j'ai fait des formations avec la réforme du MECE (plan d'amélioration de l'enseignement chilien) rural. C'est là que j'ai commencé à vivre d'autres choses, à m'ouvrir un peu plus, à regarder autour de moi, à regarder comment des autres collègues travaillaient, comment ils faisaient dans leur classe. Et du coup, j'ai commencé à réfléchir sur ma propre pratique. (M., Araucania)</i>
Critique de la formation continue	<i>Moi, je suis très mécontente des animations pédagogiques, elles ne sont absolument pas adaptées à la classe unique. Chaque fois, je suis obligée d'y aller, je passe trois heures, je m'ennuie. (N., Ardèche)</i>
Inadaptation des programmes officiels	<i>Le niveau d'apprentissage des élèves est très loin de celui qui est exigé dans le programme. Ils ne font pas les deux années de maternelle. Ils découvrent l'école en 1^{ière}. Il leur manque de savoir tenir un crayon, de savoir rester tranquille à l'école, écouter, tout ce qui est l'attitude d'un élève. Il faut d'abord qu'ils apprennent tout cela. Ce processus dure environ quatre mois. Alors comment veux-tu que j'atteigne les objectifs de fin de 1^{ère} ? (F., Araucania)</i>
Sentiment d'inadaptation de la demande institutionnelle ou des évaluations nationales avec la réalité	<i>Ils veulent un emploi du temps comme cela : récréation, ensuite catalan, mathématiques... et en plus, il en veut un par niveau. Il le veut je le fais et je peux le lui présenter. C'est inapplicable dans des écoles rurales avec tous les niveaux : mais ils nous demandent de le faire ! Il veut le voir, il le voit, après je lui explique que c'est impossible de le faire. (M., Cerdagne)</i>
Sentiment que la demande institutionnelle est un obstacle	<i>Actuellement, j'estime que je ne peux pas exprimer ma professionnalité, je ne peux pas travailler en tant que professionnel. Tout ce que je dois faire est fixé dans des bureaux, tout est prévu et dirigé. Si nous sommes de professionnels, nous savons ce que nous devons faire. (R., Chiloé)</i>

Liberté par rapport à la demande institutionnelle	<i>En fait, on ne termine pas le programme, il y a 20 ou 30 % du programme que je ne touche pas. Il y a des parties du programme qui, de mon point de vue, n'ont pas beaucoup d'importance. (R., Chiloé)</i>
Indifférence par rapport à l'évaluation institutionnelle	<i>Le port folio, c'est une évaluation qui ne sert à rien parce que tu réponds ce que tu veux, ça n'a rien à voir avec ce que tu fais réellement. (R., Chiloé)</i>
Intérêt pour l'évaluation institutionnelle	<i>J'ai des très bons résultats avec les épreuves SIMCE (évaluations nationales chiliennes) mais comme c'est une classe unique, les résultats ne sont pas officiellement publiés et du coup, on ne reconnaît pas la valeur pédagogique de ce type d'école. Pour moi, c'est important, ça me donne un repère. Je l'explique à la communauté également, c'est important qu'ils sachent que c'est une école où on réussit des épreuves nationales. (F., Araucania)</i>
Manque de reconnaissance de l'institution	<i>Et l'autre chose dont je t'ai parlé, c'est le fait qu'il n'y a aucune reconnaissance, que ce soit de l'Etat ou de la société. Que tu en fasses peu ou beaucoup, peu importe. Ça n'intéresse personne ! (R., Chiloé)</i>
Sentiment d'abandon de l'institution	<i>Quand je demande des choses à l'inspecteur, lui, apparemment, il n'a pas envie de se mouiller, il ne me donne pas l'autorisation, mais il ne m'interdit pas non plus pour qu'après, ce soit moi qui prenne les responsabilités. Donc, ce sont des genres de situations que je n'aime pas non plus, je ne me sens pas non plus soutenue. Je ne me sens pas réprimée, mais pas soutenue non plus. (M., Ardèche)</i>
Sentiment de soutien de l'institution	<i>S. (CAPDER, conseiller pédagogique enseignement rural en Uruguay) nous aide beaucoup. Les inspectrices aussi sont très ouvertes, elles nous aident beaucoup également. Il faut que le système, la hiérarchie nous aide. Et nous avons cette chance. (A., Flores)</i>

Aspects didactiques

<p>Changement d'organisation du temps</p>	<p><i>La plus grande liberté dans les programmes, c'est le fait qu'on ait 5 ans les enfants, ce qui n'est pas fait une année, par exemple en culture humaniste, le sera l'année d'après. Ce n'est pas : « cette année, je fais le XIX^e siècle ! » Même en sciences, du coup. On n'aura pas fait le programme, c'est sûr. Mais on aura fait des choses cette année que je ne vais pas reprendre l'année prochaine. En restant stable sur l'école et en ayant les enfants sur une grande période, ça permet de faire des aménagements, surtout sur les sciences, l'histoire, la géo... (A.-L., Ardèche)</i></p>
<p>Changement de lecture des programmes</p>	<p><i>Si on fait une guerre mondiale et qu'on insiste bien sur les causes de la guerre, le déroulement de la guerre, les conséquences, ils ont fait toutes les guerre, et après, ils pourront transposer ça au reste. (M., Ardèche)</i></p>
<p>Faire des liens entre les disciplines</p>	<p><i>En classe unique, on ne peut pas tout cloisonner sinon c'est impossible à faire tourner. A la limite, en mathématiques et en français, ces disciplines outils, à la limite, on peut cloisonner plus, mais voilà, si on veut cloisonner tout ce que je continue à appeler disciplines d'éveil ou de découverte, c'est impossible, on y arrive pas. Ou alors, c'est tellement saucissonné que ça n'a plus de sens. (M.P., Ardèche)</i></p>
<p>Faire des liens entre les niveaux</p>	<p><i>Il y a des thèmes que tu peux travailler avec tout le groupe. Par exemple, en sciences naturelles, l'alimentation. Dans le programme, c'est à peu près la même chose à tous les niveaux. C'est le même thème disons, pas avec la même difficulté, mais nous pouvons travailler ensemble. (L., Flores)</i></p>

Pratiques pédagogiques

Utiliser la diversité des niveaux comme un atout : entraide, transmission des règles	<i>On a tous les âges, avec beaucoup de coéducation, les petits qui apprennent des grands, les grands qui apprennent des petits aussi parce qu'il y a des comportements, des attitudes de vivre ensemble qui se mettent en place automatiquement. (J., Cerdagne)</i>
Juxtaposer les niveaux sans liens entre eux	<i>Chaque groupe a son travail à faire de manière indépendante et c'est tout. (I., Chiloé)</i>
Prendre en compte la diversité culturelle, sociale	<i>Il faut savoir travailler avec la diversité des élèves et savoir s'adapter à chacun d'entre eux. (G., Chiloé)</i>
Préparer davantage	<i>Tu dois beaucoup planifier, tout planifier. C'est-à-dire, quand tu commences la journée, il faut que ce soit clair que les plus jeunes vont faire ce travail, qu'ils vont le faire seuls, que ceux de 6 ans vont faire un travail où ils auront besoin de mon aide et que les plus grands feront un travail qu'ils pourront faire plus ou moins seuls. Chaque moment de la journée doit être beaucoup planifié comme cela. (E., Cerdagne)</i>
Improviser pour s'adapter	<i>Il y a une phase d'improvisation par rapport au groupe que je ne me permettais pas il y a deux ans et qui me semble aujourd'hui complètement naturelle. (E., Ardèche)</i>
Se donner de la souplesse dans la gestion du temps	<i>Il y a normalement 6 h de maths par semaine. Si je ne les fais pas, personne ne me dit rien. Si je vois qu'un contenu est difficile, je peux utiliser l'heure d'art pour travailler ce contenu. (C., Araucania)</i>
Diversifier les situations d'apprentissage	<i>A l'école rurale, savoir regrouper, regrouper et séparer : regrouper tous les 6^{ème} parce qu'ils ont travail commun, séparer les 6^{ème} et les mettre avec des 3^{ème}, des 2^{ème} parce que c'est plus intéressant pour d'autres choses, il faut pouvoir penser rapidement et changer la structure de la classe, très rapidement. (M., Cerdagne)</i>
Aller jusqu'à l'individualisation	<i>Au début, je pensais qu'ils étaient tous pareils, je pensais qu'il fallait que je prépare un seul matériel ou un seul guide ! « Para todo igual ! », mais en fait, non ! Il faut prendre en compte chaque enfant. Chaque enfant est différent. (F., Araucania)</i>

<p>Laisser plus faire les interactions, confiance dans les élèves, moins de contrôle</p>	<p><i>Le fait de les lâcher, de les laisser se débrouiller, d'aller voir un autre groupe, de laisser les enfants en électron libre sur leur travail, d'accepter que certains aient fini, qu'ils fassent autre chose, qu'il y en ait qui traînent ... Tu ne mènes plus ta classe dans un mouvement uniforme. Ta classe, elle avance comme elle peut, il y a des choses qui interagissent et puis il y a chacun qui mène sa barque. (D., Ardèche)</i></p>
<p>Garder le contrôle</p>	<p><i>Je ne suis pas très amie de ces situations (entraide), je pense que c'est au professeur de faire classe, ça peut arriver qu'on utilise l'entraide mais ça ne doit pas être de façon permanente. Sinon, c'est trop facile, tu demandes à chaque plus grand d'aider un plus petit et tu te reposes. Cela n'est pas correct ! (M., Chiloé)</i></p>
<p>Une relation maître / élève plus détendue</p>	<p><i>Avec le temps, je me suis rendu compte que les élèves ont besoin de beaucoup plus qu'un professeur rigide, ils ont besoin de quelqu'un de proche. Cela, je l'ai appris avec le temps. Aujourd'hui, les enfants m'embrassent, mais avant, ça ne se serait pas passé ! (J., Araucania)</i></p>
<p>Une relation maître / élève dans la durée</p>	<p><i>Je fais un peu de service après vente. Je reçois mes anciens élèves qui sont au collège et qui peuvent venir aussi quand ils ont un souci, ou pour souhaiter mon anniversaire ! S'ils sont coincés sur les problèmes de maths, ils viennent me voir aussi. (M., Ardèche)</i></p>

Pratiques pédagogiques et territoire

Plus de liens avec le « territoire : espace naturel »	<i>On nous a apporté des chenilles et maintenant, il y a un papillon qui sort. Je pense qu'on peut tout intégrer même si ce n'est pas dans ta progression machin chose ! C'est toujours bon à prendre. (D., Ardèche)</i>
Plus de liens avec le « territoire : espace social »	<i>Au début, je pensais que j'étais auto-suffisant : moi, moi, moi ! Je ne permettais pas que quiconque se mêle de ma classe, c'était moi ! Mais avec le temps, je me suis rendu compte que des choses qui avaient beaucoup de valeur pouvaient se passer, qui étaient bien pour les enfants. Alors, petit à petit, je me suis ouvert à la possibilité que les élèves aient la possibilité de pouvoir interagir avec d'autres personnes, que ce soient des gens de la communauté, ou d'autres personnes. (J., Araucania)</i>
Valoriser les propositions du territoire	<i>La mairie m'amène beaucoup de projets parce qu'il y a beaucoup de gens qui passent, que ce soit un projet photo, un projet musique, tous les ans, je n'ai même pas besoin d'aller chercher. Ça me tombe dessus, c'est génial Je ne sais pas exactement le mécanisme, la mairie les reçoit en résidence et en contre partie, ils font des activités avec l'école. (D., Ardèche)</i>
Accepter les pressions subies du territoire	<i>Ils font ensemble des choses comme la fête du village, qui se faisait depuis des décennies. Tout le monde participe et tu es embrigadée d'office ! Tu n'as pas le choix, tu prends le train en marche, je faisais forcément partie des éléments organisateurs ! (D., Ardèche)</i>
S'appuyer sur les connaissances sur le territoire des enfants pour faciliter la relation, l'expression	<i>ils vont ramasser des jonquilles, des machins. Je leur demande : « C'est où exactement ? » Ce n'est pas aussi loin mais ça reste la même démarche : les faire parler. Mais vous savez, honnêtement, toutes les maîtresses font ça, même si on est en ville. (D., Ardèche)</i>
Utiliser le territoire pour contextualiser les savoirs	<i>L'autre jour, on travaillait sur les mesures : mesures de longueur, de masse, etc.... les enfants devaient trouver des réponses à des questions comme la différence entre des mètres carrés et des mètres cubes. Du coup, pour les aider à comprendre, j'ai utilisé du bois, des arbres, des plantations, des coupes de bois. (J., Araucania)</i>

Utiliser le territoire de manière problématisée et interdisciplinaire	<i>Tu peux aussi utiliser des problèmes qui existent vraiment dans la zone, et réfléchir à quelles solutions on pourrait apporter. Je pense qu'il faut utiliser l'environnement plus dans cette optique, avec un regard plus complexe, intégrateur. (A., Flores)</i>
Chercher à ouvrir sur l'extérieur du territoire	<i>Dans les classes uniques, le défaut, c'est qu'on ne brasse pas assez. Il faut penser à sortir, à aller voir d'autres classes, à aller faire des classes de découverte, à faire des projets. (M.P., Ardèche)</i>

Pratiques pédagogiques et territorialité

Ecouter, prendre en compte de la territorialité des enfants :	<i>L'enfant que tu accueilles à l'école, c'est l'enfant avec sa culture, avec son territoire, avec son histoire, c'est cet enfant là que tu accueilles à l'école. Il n'y a pas d'enfant isolé de sa communauté. (G., Chiloé)</i>
Voir la territorialité comme un obstacle	<i>Il n'a pas confiance dans le savoir qu'on peut lui apporter dans le sens où, lui, ayant sa propre culture, qui va être basée sur des croyances... il va s'énerver, se mettre en colère, son truc, c'est de ronchonner dans son coin. Et moi, je ne le supporte pas. Ça finit toujours mal. (D., Ardèche)</i>
Ne pas prendre en compte les territorialités	<i>Tout est très bien structuré. Les enfants ne parlent pas de leur vie personnelle en classe. De toute façon, ils ne racontent rien, ça leur coûte beaucoup de raconter quelque chose. (J.C., Araucania)</i>
S'appuyer sur la territorialité, créer du lien social dans la classe	<i>Entre ceux qui habitent le pays et qui l'aiment et qui le connaissent, ceux qui arrivent parce qu'ils ont envie de découvrir, et du coup vont l'aimer aussi, sans faire grand-chose, en posant trois questions, en allant voir quelques personnes, on a tout de suite la matière. (M., Ardèche)</i>
Faire du lien : monde de l'école, monde de la famille	<i>L'intérêt pour ce qui est la vie de l'enfant, je suis sûr qu'après, ils apprennent mieux. Parce qu'aussi, tu parles de ce qui les intéresse. Quand un enfant a vu quelque chose en voyageant avec sa famille, je lui dis : ça m'intéresse, raconte-moi et nous le travaillons en classe. Ces choses là, il faut que ça rentre dans l'école, les choses de l'extérieur doivent rentrer. Et l'inverse aussi : ce qui se raconte à l'école, ça doit sortir à l'extérieur. (J., Cerdagne)</i>

Prendre en considération de différents « types » de savoirs, mise en lien des différents types de savoirs	<i>Les savoirs du livre sont importants, ils donnent un modèle et ils nous guident, dans le livre, il y a la théorie, dans la vie, la pratique : il faut les deux. Il faut donner de l'importance à ce que dit le livre mais aussi à ce que sait l'enfant. C'est très important que ces savoirs soient reconnus dans l'école. (M., Araucania)</i>
Hiérarchiser des savoirs	<i>On a mis en place ce projet avec le PNR, on travaille sur notre milieu à nous. Ces gamins, ils ont leurs croyances, leurs propres connaissances, vraies, fausses, pas forcément justes. Il faut remettre un peu les choses en place. (D., Ardèche)</i>
Chercher à renforcer la territorialité des enfants	<i>Ce milieu, c'est aussi leur milieu et ils apprennent dans et par leur propre milieu. C'est mon idée de valoriser ce milieu à leurs yeux. C'est un processus qui ne se voit pas immédiatement mais qui se verra plus tard. (C., Flores)</i>
Hiérarchiser des origines, des cultures	<i>Au niveau de la richesse des connaissances... tu en as qui sont au top ! C'est sûr ! Mais tu en as qui sont vraiment restés... Bon, la majorité, je dirais, ça va, mais tu en as quelques uns dans le lot qui sont... c'est l'exploitation, point barre. (N., Ardèche)</i>

Pratiques pédagogiques et territorialité

Enseigner autre chose : des valeurs, des méthodes	<i>Tu enseignes l'éducation, tu enseignes des valeurs, le respect des plus âgés, le respect des copains, tu te rends compte que c'est un travail beaucoup plus important que tu as à faire. (J., Cerdagne)</i>
Prendre du plaisir à enseigner dans cette école	<i>C'est un plaisir d'être à l'école ici (J., Cerdagne)</i>
Engagement, vocation	<i>Ici, il faut être maître par vocation. Si ça ne te plait pas d'être instit dans une école comme celle-là, ça peut se passer très mal. Il y a tant de niveaux, tant de travail, tant de choses différentes, que si tu n'as pas la vocation, ça se passe très mal. (A., Cerdagne)</i>
Se sentir responsable	<i>Plus de responsabilités, parce que si quelque chose se passe mal, ici, ça ne sera la faute de personne d'autre que moi. C'est moi qui suis responsable et personne d'autre. C'est moi qui dois tout assumer. (I., Chiloé)</i>

Etre <u>l'instit</u> au singulier	<i>Etre seule comme instit ici, ça ne me dérange pas, au contraire. Je téléphone, je dis, c'est D., l'instit ! C'est ma place. (D., Ardèche)</i>
Devenir créateurs en tâtonnant, expérimentant, cherchant par soi-même	<i>L'université ne t'apprend pas à planifier pour une école multi niveaux. L'enseignant doit être son propre créateur de cela ! Petit à petit, tu t'habitues et on devient créateurs, facilitateurs, de l'apprentissage ! C'est une richesse, la classe multi niveaux par rapport à une école complète. (M., Chiloé)</i>
Se sentir plus libre	<i>J'ai vu aussi toutes les opportunités qu'il y avait ici pour moi, pour me développer comme personne, comme professionnelle, toute la liberté, l'opportunité de faire des tas de choses qu'il y avait ici, de se sentir utile ! (G., Cerdagne)</i>
Enseignant détenteur des savoirs	<i>Le professeur rural doit savoir, il doit dominer beaucoup de thèmes. (J., Araucania)</i>
Autre relation enseignant/enseigné par rapport aux savoirs	<i>Ce n'est plus le même rapport avec les élèves, on sent beaucoup moins cette chose : enseignants / enseignés. Je ne sais pas comment dire, on découvre... Il y a des choses qu'on découvre ensemble. (M.P., Ardèche)</i>
Autre relation enseignant/enseigné par rapport à la gestion de l'école	<i>Surtout que les enfants ressentent un climat de liberté, sans tomber dans le manque de respect bien sûr. Si tu grandis dans un lieu dont tu profites, dans lequel tu es bien, dans lequel tu te sens libre, que tu es impliqué, engagé dans la gestion de ce lieu, tu rechercheras la même chose ensuite, dans tous les milieux que tu rencontreras. (A., Flores)</i>
Besoins de formation spécifiques	<i>Je pense que ce serait nécessaire, une formation au niveau des caractéristiques du milieu, comment fonctionne un village, les gens des villages fonctionnent différemment de la ville pour comprendre comment ils fonctionnent et surtout pouvoir le valoriser et aussi avoir des capacités de recherche sur le village, sur l'environnement, si, ça sera très important. (N., Cerdagne)</i>
Engagement plus « politique » : vision du métier et d'un rôle	<i>J'ai toujours pensé que l'éducation est un outil qui te permet d'améliorer ta vie, peu importe si tu veux rester paysan par exemple.</i>

émancipateur dans et pour le territoire	<i>Mais tu auras une autre vision, tu travailleras ta terre d'une autre manière. L'éducation, ce n'est pas un moyen de faire de l'argent pour acheter. L'éducation permet de libérer la personne, elle lui permet de choisir des orientations pour ta vie. (G., Chiloé)</i>
Objectif : poursuite d'études des élèves, pour qu'ils quittent le territoire	<i>Quand je dis que je veux que les enfants étudient, c'est en pensant aux enfants, je pense que ce sera une chance pour eux de partir parce qu'ici, ils devront se soumettre à cette vie de la campagne. Ce sera de la survie seulement. Cette campagne ne permet que de survivre. (I., Chiloé)</i>
Objectif : poursuite d'études des élèves en vue d'un développement du territoire	<i>L'école rurale doit parvenir à ce que ses élèves se sentent d'un territoire et s'impliquent dans le développement de là où ils vivent. (R., Chiloé)</i>
recherche d'auto évaluation par la poursuite d'études	<i>Je pense que la chose la plus importante, c'est que lorsque les enfants sortent de mon école, ils s'en sortent. Parce que ça, on pourrait me le reprocher et on aurait raison. (M., Ardèche)</i>
Vision d'une école d'avenir	<i>Nous sommes une école super nouvelle, nous travaillons d'une manière très différente, nous ne sommes pas un exemple parce que ce serait trop fort, mais Il faut voir parce que nous faisons beaucoup de choses que les autres écoles ne font pas et n'ont jamais fait. Oui, je pense que c'est une école du futur. (J., Cerdagne)</i>
Lassitude, repli sur soi	<i>Je pense que l'école va mourir, les enfants du primaire vont dans une autre école privée, tout près, qui a des sections maternelles. Moi, je ne sais pas s'ils vont me déplacer ou s'ils vont me licencier. Tout m'est égal. (J.C., Araucania)</i>